V. 1
N°1

Jan./Jun.

Revista Brasileira de Educação do Campo

Curso de Licenciatura em Educação do Campo
com Habilitação em Artes e Música



ISSN: 2525-4863

2016

Universidade Federal do Tocantins
Campus Tocantinópolis

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
RBEC

THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL EDUCATION

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

Expediente

Reitora
Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira

Vice-Reitor
Prof. Dr. Luis Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Administração e Finanças:
Prof. Me. Jaasiel Nascimento Lima

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários:
Prof. Dr. Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-reitor de Avaliação e Planejamento:
Prof. Dr. Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-reitora de Graduação:
Prof. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-reitor de Extensão e Cultura:
Prof. Me. Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas:
Prof. Me. Érica Lissandra Bertolossi Dantas

Diretora do Câmpus de Tocantinópolis
Prof. Dra. Francisca Rodrigues Lopes

Coordenador do Curso de Educação do Campo, campus de Tocantinópolis
Prof. Dr. Maciel Cover

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

Revista Brasileira de Educação do Campo
Periodicidade semestral
Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis
Avenida Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000 – Centro, Tocantinópolis - TO
Coordenação do Curso de Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música
Telefones de contato: (63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Site da revista: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/index
Editoração da revista: Prof. Gustavo Cunha de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Campus de Tocantinópolis, Tocantins – TO

R454 Revista Brasileira de Educação do Campo / publicação do Departamento de Educação do Campo, Curso Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. - v. 1, n. 1 (jan. / jun. 2016). - Tocantinópolis (TO), 2016.

Semestral
ISSN: 2525 – 4863
Editoração: Gustavo Cunha de Araújo

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Movimentos Sociais. 4. Artes e Música. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.11

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL EDUCATION

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

FOCO, ESCOPO E MISSÃO

A **Revista Brasileira de Educação do Campo**, de periodicidade semestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Jovens e Adultos do Campo; Formação Docente; Povos Indígenas e Educação; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.

Na seção de *Artigos*, serão publicados artigos originais, realizados ou em andamento, sob diferentes temas referentes à Educação do Campo. Na seção *Ensaios*, serão publicados textos ensaístas de temas relacionados à Educação do Campo. Na seção *Resenhas*, serão publicadas resenhas de livros publicados nos últimos três anos, de temas pertinentes à Educação do Campo, e Educação em geral. Por fim, na seção *Dossiês Temáticos*, serão publicados grupos de artigos temáticos relacionados a um dos campos da pesquisa da Revista Brasileira de Educação do Campo. Na seção *Entrevistas*, serão publicadas entrevistas de professores/pesquisadores com relevante experiência no campo da pesquisa em Educação do Campo e, Educação, em Geral. Além disso, o periódico reserva o direito de publicar edições especiais.

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação semestral do Departamento de Educação do Campo, curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Publica textos em português, espanhol e inglês. A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), biannually, publishes original articles resulting from theoretical and / or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policy; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult of Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a quality of scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, mainly in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a biannual publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor of Rural Education (Countryside Education) with specialization in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city, Brazil. **Publishes papers in Portuguese, Spanish and English**. It is a Scientific Journal open access, ***no charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.***

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

SUMÁRIO / SUMMARY

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – RBEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 1, N. 1, JAN./JUN. 2016 ISSN: 2525-4863

Editorial

Gustavo Cunha de Araújo[1], Cícero da Silva[2]
[1]Universidade Federal do Tocantins - UFT, Departamento de Educação do Campo, Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588, Tocantinópolis, Brasil. rbec@uft.edu.br. [2]Universidade Federal do Tocantins - UFT.

É com imensa satisfação que a *Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC*, periódico do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis, Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens e Códigos: Habilitação em Artes e Música traz a público seu primeiro número, composto de artigos que abordam temas relevantes para a pesquisa em Educação do Campo. Para iniciar a circulação da *RBEC*, apresentamos aos nossos leitores o volume 1, n. 1, Jan./Jun., em 2 agosto de 2016. Como essa edição não focaliza uma temática específica, ela traz oito artigos vinculados aos seguintes temas: Produção do conhecimento acadêmico a respeito da Educação do Campo; Movimentos Sociais e relação com Educação do Campo; Formação de professores da Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância; Experiência formativa técnico-profissional de trabalhadores do campo e desenvolvimento sustentável; Saberes matemáticos e história de vida de atores do campo; e Processo educativo e o currículo de escolas do campo.

O primeiro artigo, intitulado **Perfil Bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016)**, elaborado pelas autoras Hayashi e Gonçalves (UFSCar e UNOPAR), apresenta os resultados de uma pesquisa que traz a configuração da produção de conhecimento científico acerca da Educação do Campo no Brasil. Para consecução do estudo, os dados foram coletados no Diretório de Grupo de Pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGPB/CNPq) e nos currículos Lattes dos líderes dos grupos. Segundo os resultados, entre 2000 e 2016 foram constituídos 36 grupos de pesquisa em Educação do Campo, sendo a maior parte da área de Educação (86,71%), liderados por 51 pesquisadores (com predomínio das mulheres). Além de desenvolverem 106 linhas de pesquisa, com destaque a temática "Processos de Formação de Professores e Educadores do Campo", os grupos estão presentes nas diferentes regiões do país: Nordeste (33,3%), Sudeste (22,2%), Sul (16,7%), Norte (16,7%) e Centro-Oeste (11,1%). Os resultados revelaram ainda que a produção científica dos líderes dos grupos nos últimos cinco anos totalizou 74 artigos em 52 periódicos, 37 livros e 92 capítulos de livros, demonstrando a importância das pesquisas desenvolvidas pelos grupos em Educação do Campo.

Em **Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil**, de autoria de Santos (UFRRJ), o objetivo é apresentar reflexões a respeito da produção crítica do conhecimento, atrelada aos princípios da Educação do Campo e dos valores contra

hegemônicos defendidos pelos movimentos sociais. A pesquisa contou com diferentes fontes de investigação, como legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos produzidos sobre tal temática no Brasil. Com base nos resultados, o autor conclui que a produção coletiva do saber, em parceria com educandos, educadores, comunidades e movimentos sociais de luta pela terra, pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo os debates em torno da Educação do Campo, na estreita relação com as universidades públicas, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. O autor aponta que tal articulação é um dos principais desafios a ser enfrentado pelos sujeitos, individuais e coletivos. A escola, nesse sentido, pode representar o caminho rumo a uma realidade mais humana para os povos do campo.

O terceiro artigo, intitulado **Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância**, apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo é compreender e analisar a formação continuada dos professores e monitores relacionada à Pedagogia da Alternância e como ela tem contribuído para a prática profissional. Trata-se de um trabalho das autoras Detogni e Zancanella (UNIOESTE). Além do aporte teórico sobre formação de professores e Pedagogia da Alternância, o estudo contou com um questionário de pesquisa respondido por três docentes e três monitores que atuam nas Casas Familiares Rurais do Paraná. A aplicação do questionário de pesquisa permitiu identificar que cursos de formação continuada sobre a Pedagogia da Alternância eles têm participado. Os resultados da investigação mostraram que professores e monitores não tiveram em sua formação superior momentos que contemplassem a Pedagogia da Alternância. Além disso, a formação continuada oferecida para ambos os grupos de profissionais é insuficiente, insatisfatória ou mesmo inexistente.

Ainda vinculado à temática da formação na perspectiva da Pedagogia da Alternância, mas focalizando uma experiência formativa em nível médio/técnico, está o artigo **A EPT sob a metodologia da alternância: a experiência do IF Brasília - campus Planaltina**, de Magalhães e Castioni (IFB e UnB). O estudo objetiva entender como acontece o diálogo social entre os atores do mundo do trabalho e a instituição escolar. Investigou-se, ainda, se os conhecimentos disseminados pela escola, por meio do curso de formação por alternância, influenciaram a atuação dos assentados como agentes de desenvolvimento local. Como base nos resultados da pesquisa, os autores concluem que o curso de formação não obteve total sucesso na aplicação da metodologia da alternância, principalmente por problemas de gestão. Assim, acabou-se demonstrando aspectos de um curso semipresencial.

Evidenciando essa diversidade de pesquisas a respeito da Educação do Campo no Brasil, no artigo **Formação de Professores em Educação do Campo em Goiás**, os autores Faleiro e Farias (UFG) apresentam uma análise do perfil dos docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás, tendo em vista os desafios da formação docente na perspectiva interdisciplinar e significativa, objetivando assim contribuir para superação dos mesmos.

Em outro trabalho, que também aborda uma pesquisa tendo como objeto de estudo a Educação do Campo, mas, desenvolvida num determinado contexto na região sul do país, a autora Kuhn (USP) no artigo **Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC)**, objetiva abordar os desafios do

Ensino Médio que integra educação e trabalho no contexto da Educação do Campo. Esta pesquisa analisou o Curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia da Escola do Campo 25 de Maio, localizada no Assentamento Rural Vitória da Conquista, Fraiburgo (SC).

No artigo **Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA**, os autores Gaia e Pires (UNIFESSPA) apresentam resultados parciais de uma pesquisa socioeducacional de Estágio Docência II, com ênfase em Matemática, realizada na Comunidade Flor do Ipê. O fito desta investigação consiste em refletir e apresentar práticas com Matemática a partir de narrativas de sujeitos do campo.

De autoria de Porto, Barros Neta e Pereira (UFMT), o currículo nas escolas do campo é o tema do último artigo que compõe esse número da revista: **As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo**. O trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, o qual tem como objetivo principal descrever e compreender qual é a impressão dos sujeitos sobre o currículo-material didático, o qual é trabalhado na Escola Municipal Boa Esperança, bem como ele é elaborado, quem são os membros que participam na elaboração.

Portanto, esperamos que os(as) leitores(as), pesquisadores(as) e outros(as) interessados(as) pelas temáticas aqui apresentadas pela *Revista Brasileira de Educação do Campo* desfrutem das leituras dessas relevantes pesquisas, as quais podem contribuir para o desenvolvimento de novas reflexões, ideias e questionamentos no que concerne à Educação do Campo, ampliando seu campo de conhecimento no debate educacional.

Gostaríamos de agradecer aos(as) autores(as) dos artigos, bem como ao corpo de pareceristas e avaliadores *ad hoc* da *RBEC* pelo trabalho realizado e emissão de pareceres.

Desejamos a todos e a todas boas leituras!

Como citar este editorial / How to cite this editorial

APA:
Araújo, G. C., & Silva, C. (2016). Editorial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 1-3.

ABNT:
ARAÚJO, G. C.; SILVA, C. Editorial. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 01-03, 2016.

Revista Brasileira de Educação do Campo
ARTIGO

Perfil Bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016)

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi[1], Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves[2]
[1]Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Rodovia Washington Luis, Km 235, São Carlos - SP. Brasil. dmch@ufscar.br. [2]Universidade Norte do Paraná - UNOPAR.

RESUMO. As lutas dos movimentos sociais por uma educação que atenda às demandas e necessidades da população do campo faz parte da agenda de pesquisas dos estudos acadêmicos sobre a Educação do Campo. Visando investigar a configuração da produção de conhecimento sobre essa temática realizou-se um estudo exploratório-descritivo com abordagem cientométrica. Os dados foram coletados na base corrente do Diretório de Grupo de Pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGPB/CNPq) e nos currículos Lattes dos líderes dos grupos. Os resultados indicaram a existência de 36 grupos formados entre 2000 e 2016, sendo a maioria da área de Educação (86,71%), liderados por 51 pesquisadores com o título de doutores e oito com o título de mestres, com predomínio das mulheres. Os grupos estão localizados na região Nordeste (33,3%), Sudeste (22,2%), Sul e Norte, com 16,7% cada e Centro-Oeste, com 11,1%. Juntos, desenvolvem 106 linhas de pesquisa, com predominância da temática "Processos de Formação de Professores e Educadores do Campo". A produção científica dos líderes dos grupos nos últimos cinco anos totalizou 74 artigos em 52 periódicos, além de 37 livros e 92 capítulos de livros, demonstrando a importância das pesquisas desenvolvidas pelos grupos em Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Produção Científica, Bibliometria.

Bibliometric Profile of Research Groups in Rural Education: (2000-2016)

ABSTRACT. The struggles of social movements for an education that meets the demands and needs of the rural population is part of the academic studies research agenda on Rural Education. In order to investigate how to set up the production of knowledge on this subject was conducted an exploratory and descriptive study with bibliometric approach. Data were collected in the current base of the Research Group Directory at Brazil's National Scientific and Technological Development Council (DGPB / CNPq) and in the Lattes curricula of group leaders. The results indicated that were formed 36 groups between 2000 and 2016, with most of the area of education (86.71%), led by 51 researchers with the title of doctors and eight with the title of master, with a predominance of women. The groups are located in the regions: Northeast (33.3%), Southeast (22.2%), South (16.7%), the North (16.7%) and Midwest (11.1%). Together, they develop 106 lines of research, especially the theme "Teacher Training and Field Educators". The scientific production of the leaders in the past five years totaled 74 articles in 52 journals, as well as 37 books and 92 book chapters, demonstrating the importance of research developed by Rural Education in groups.

Keywords: Rural Education, Scientific Production, Bibliometrics.

Perfil Bibliométrico de los Grupos de Investigación sobre Educación Rural: (2000-2016).

RESUMEN. Las luchas de los movimientos sociales por una educación que responda a las demandas y los temas de las necesidades de la población rural es parte de la agenda de los estudios de investigación académica sobre Educación Rural. Con el fin de investigar cómo se configura la producción de conocimiento sobre este tema se llevó a cabo un estudio exploratorio descriptivo con enfoque bibliométrico. Los datos fueron recogidos en la base actual del Directorio de Grupos de Investigación del Consejo Nacional de la Ciencia y el Desarrollo Tecnológico (DGPB/CNPq) y en los currículos de los investigadores. Los resultados indicaron la existencia de 36 grupos formados entre 2000 y 2016, con la mayor parte del área de la educación (86,71%), dirigidos por 51 doctores y ocho maestros, con un predominio de las mujeres. Los grupos se localizan en el Nordeste (33,3%), Sudeste (22,2%), el Sur y en el Norte, con un 16,7% cada uno y en el Medio Oeste, con 11,1%. Juntos, desarrollan 106 líneas de investigación, en especial en el tema relacionado con "Los maestros y los procesos de formación de profesores de campo". La producción científica de los líderes en los últimos cinco años asciende a 74 artículos publicados en 52 revistas científicas, así como 37 libros y 92 capítulos de libros, lo que demuestra la importancia de la investigación desarrollada por la Educación Rural en grupos.

Palabras-clave: Educación Rural, Producción Científica, Bibliometría.

Introdução

O ano de 2010 inaugura o marco legal da Educação do Campo enquanto política pública (Brasil, 2010). Destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, essa política de Educação do Campo comprometeu-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo. Entretanto, o direito educacional que deveria ser universal, vem se constituindo de forma focal, separando por grupos, conforme aponta Cury (2005).

Contudo, a luta pela educação de qualidade no campo, conforme argumenta Molina (2003, p. 65), está atrelada ao "espaço de vida e de produção dos povos trabalhadores do campo" traduzindo o anseio de uma nação pautada na igualdade e justiça a todos os cidadãos brasileiros. Essa luta contra estrutura fundiária e política agrícola está engendrada ao contexto educacional do campo, e a partir dessa concepção é que se deu o nome de Conferência por uma Educação Básica do Campo, no sentido de uma luta contínua na construção de um novo projeto para o campo e para a educação.

Assim, a expressão "Educação do Campo" nasceu a no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia, no estado de Goiás. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em 2004, e até os dias atuais a Educação do Campo apresenta uma trajetória de contradições, entrelaçadas entre: campo, educação e políticas públicas, embora seja possível afirmar que houve avanços com relação às políticas, práticas e programas educacionais no campo, apesar do enfretamento constante contra as políticas neoliberais na educação e na agricultura, conforme argumenta Caldart (2012).

Para essa autora, a Educação do Campo pode ser entendida, como um "fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado por trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". (Caldart, 2012, p. 259).

Caldart (2009a, p. 4) também assinala que "o conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é

marcado por contradições sociais muito fortes". Assim, não é de estranhar que tanto no meio acadêmico como entre os militantes dos movimentos sociais do campo haja uma discussão conceitual sobre a "Educação do Campo" e "Educação no Campo".

Na visão de Santos, Paludo e Bastos (2010, p.15), a Educação do Campo

> [...] nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada "educação rural"), a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista.

Por sua vez, na visão de Caldart (2009b, p. 41)

> [...] o 'do' da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

De outro ponto de vista, Bezerra (2010, p. 152) questiona se "a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo", e argumenta:

> Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de

> produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital. [...] Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado aproximando-se das tendências pós-modernas. (Bezerra, 2010, p. 152-153).

A despeito das diferentes perspectivas que envolvem o conceito de Educação do Campo tendemos a concordar com o argumento de Caldart (2009a, p. 2) de que

> [...] se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento, uma organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

Esse breve panorama histórico e conceitual sobre a "Educação do Campo" no Brasil compõe o pano de fundo de uma pesquisa[i] que foi norteada pelo interesse em investigar os grupos de pesquisa acadêmicos que atuam nessa área no país. A motivação pela análise da realidade educacional dos povos do campo em um estudo com esse enfoque é relevante quando se considera que esses grupos de pesquisa podem contribuir para alargar o conhecimento sobre a realidade da Educação do Campo na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, as pesquisas realizadas por esses grupos podem ampliar o debate sobre as concepções teóricas e metodológicas aplicadas em processos formais e não formais de educação, além de sistematizar experiências já desenvolvidas sobre o complexo modo de construir novos conhecimentos e intermediações envolvidos na Educação do Campo.

Além dessa introdução o texto está estruturado em mais duas seções contendo a caracterização da pesquisa e descrição dos procedimentos metodológicos adotados, e a apresentação e discussão dos resultados, encerrando com as reflexões finais.

Procedimentos metodológicos

Optou-se pelo estudo bibliométrico, pois essa abordagem metodológica possibilita construir indicadores destinados a avaliar o desempenho de grupos de pesquisa, de pesquisadores e a produção científica de áreas de conhecimento específicas, entre outras aplicações. Conforme argumentam Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 113-114) "a análise bibliométrica é um método flexível para

avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas". Os indicadores de produção científica, ao serem analisados de modo crítico e aprofundados, permitem traçar um panorama do estado da arte dos temas de interesse pesquisados.

A fonte de dados da pesquisa foi a Plataforma Lattes, sistema de informação científica e tecnológica integrada pelo Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Currículo Lattes. A escolha desses sistemas justifica-se pela sua abrangência.

O DGP/CNPq é um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País, e contém informações sobre os recursos humanos (pesquisadores, estudantes e técnicos), linhas de pesquisa, especialidades do conhecimento, produção científica, tecnológica e artística dos grupos de pesquisa, o que permite traçar um perfil da atividade científica, tecnológica e artística existente no país. O currículo Lattes é um padrão nacional de registro das atividades acadêmico-científicas de pesquisadores, e na atualidade é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. (CNPq, 2016a).

Os dados dos grupos de pesquisa foram coletados na base corrente do DGP, por meio de consulta parametrizada com busca exata dos termos "Educação do Campo" e "Educação no Campo" aplicados ao nome do grupo, e tendo como critérios de inclusão os grupos certificados sem delimitação temporal, com o intuito de contemplar desde o grupo mais antigo até o mais recente. O alvo do critério de exclusão foram os grupos de pesquisa não atualizados.

Na base de currículos Plataforma Lattes a produção científica registrada nos últimos cinco anos pelos líderes dos 36 grupos de pesquisa ativos foi coletada tendo como critérios de inclusão publicações dos seguintes tipos: artigos científicos, livros e capítulos de livros cujos títulos apresentaram aderência à temática da "Educação do Campo". Foram excluídos os demais tipos de publicações (trabalhos completos e resumos apresentados em eventos) e aquelas não adequadas ao escopo da pesquisa. A coleta de dados ocorreu em 20 de junho de 2016.

Para registro das informações coletadas foram utilizadas duas planilhas elaboradas com o software Excel®, contendo as seguintes variáveis em relação ao perfil dos grupos de pesquisa e da produção científica:

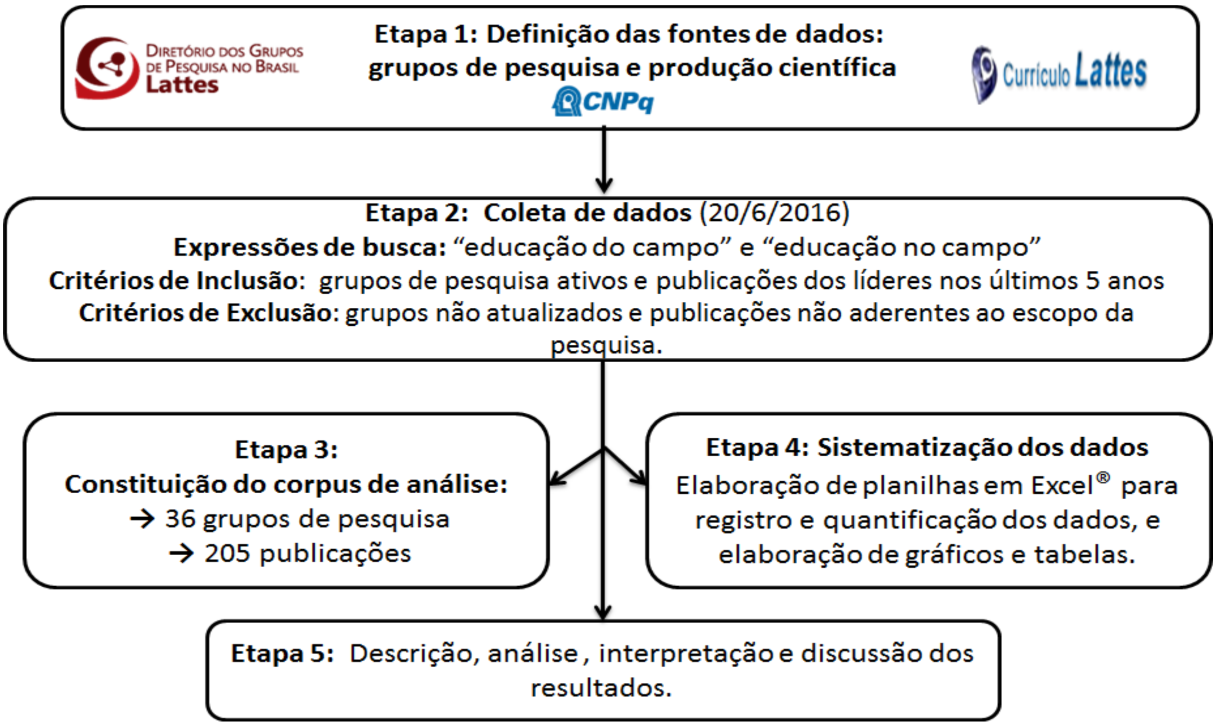
a) grupos de pesquisa: ano de formação, nome do grupo, instituição e área de conhecimento predominante, nome do grupo, linhas de pesquisa aderentes à temática pesquisada,

b) líderes e pesquisadores: gênero, titulação máxima obtida e obtenção de bolsa de agência de fomento.

b) produção científica: tipo de documento (artigos, livros e capítulos), distribuição anual, perfil dos periódicos.

É válido ressaltar que o conteúdo disponibilizado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq é de acesso público, o que exime este estudo de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A despeito disso, foram seguidos os preceitos éticos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles a honestidade e precisão com relação aos dados coletados para evitar possíveis distorções de dados estatísticos que pudessem comprometer as interpretações.

As etapas de desenvolvimento da pesquisa (Figura 1) foram as seguintes: definição das fontes de dados e do termo de busca nos sistemas de informação; coleta e sistematização dos dados, análise bibliométrica, interpretação e discussão dos resultados. O *corpus* final da pesquisa foi composto por 36 grupos de pesquisa e 205 publicações registradas pelos líderes de pesquisa em seus currículos disponíveis na Plataforma Lattes.



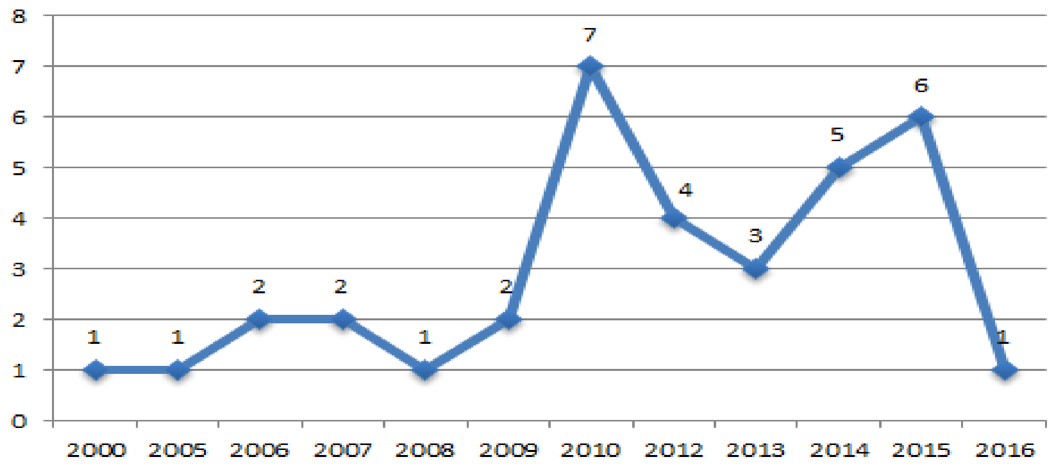
Fonte: Elaboração das autoras

Figura 1 – Fluxograma das etapas da pesquisa

Perfil dos grupos de pesquisa

Nesta seção apresentamos o perfil dos grupos de pesquisa em relação às seguintes variáveis: ano de formação, região geográfica, vinculação institucional, nome dos grupos e áreas de conhecimento predominante.

A Figura 2 apresenta a evolução temporal dos 36 grupos de pesquisa identificados como ativos e certificados no DGPB/CNPq. Recorde-se, entretanto, que de acordo com os critérios de exclusão dez grupos de pesquisa não integraram o *corpus* de análise devido ao status de não atualizado há mais de doze meses (n=1) e até dois anos (n=9) na base corrente do DGPB/CNPq.

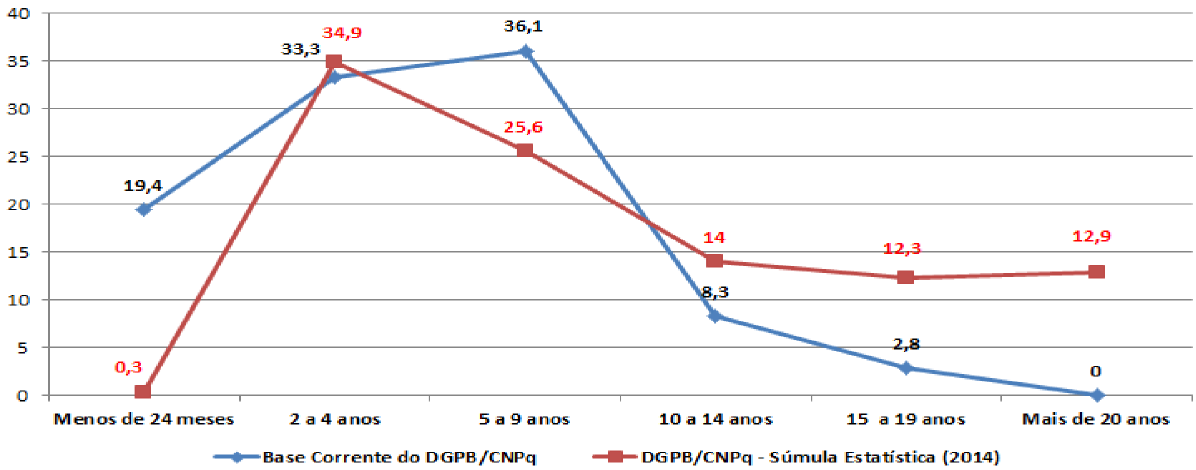


Fonte: Elaboração das autoras
Figura 2 – Evolução temporal dos grupos de pesquisa

Os dados da Figura 2 mostram que o grupo mais antigo foi formado no ano de 2000, com uma lacuna na formação de grupos até 2005 atingindo 25% (n=9) do total de grupos em 2009. Em 2010 há um expressivo crescimento (n=8) – coincidindo com marco legal da política pública de Educação do Campo, com a promulgação do decreto 7.352 – e atingindo 75%. (n=27) do total de grupos até 2016.

Ao comparar, em valores percentuais, a distribuição do tempo de existência dos grupos de pesquisa analisados (n=36) na base corrente com dos grupos de pesquisa do DGPB/CNPq (n=35.424) por ano de formação na base corrente com a súmula estatística[ii] em 2014, observa-se que os grupos com 2 até 9 anos de existência predominam em ambas as bases. Entretanto, o percentual de grupos com menos de dois anos na base

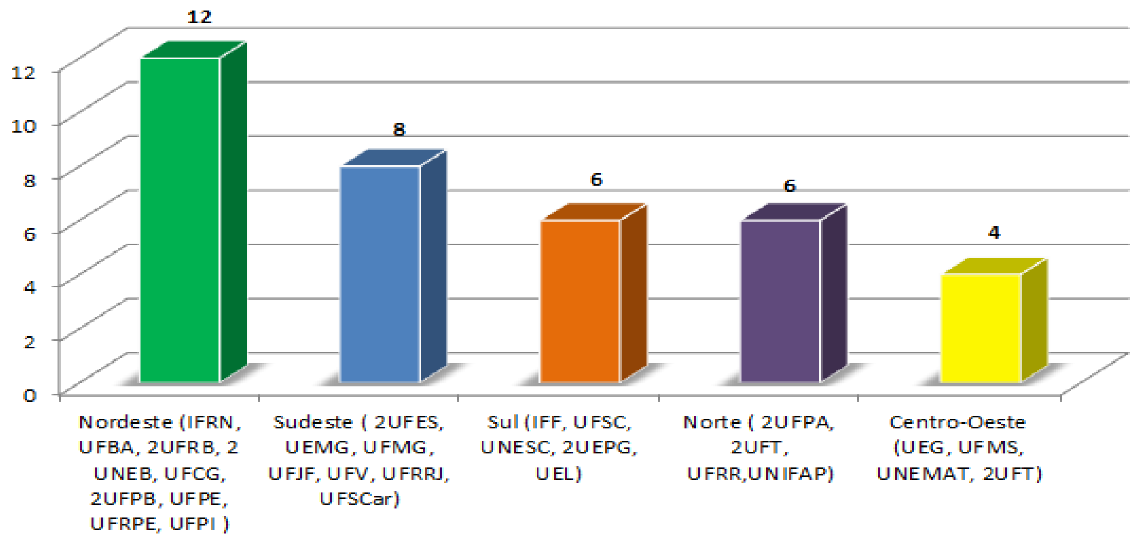
corrente (n=19,4%) é superior ao da súmula estatística (n=0,3%), e inversamente, o percentual dos grupos na faixa de 15 até 19 anos é inferior na base corrente, conforme mostram os resultados da Figura 3.



Fonte: Elaboração das autoras

Figura 3 - Distribuição dos grupos de pesquisa por ano de formação

Também foi investigada a vinculação institucional dos grupos de pesquisa e sua distribuição de acordo com as regiões do país, conforme mostram os resultados obtidos na Figura 4.



Fonte: Elaboração das autoras

Figura 4 – Distribuição dos grupos por região do país e vinculação institucional

A pesquisa revelou que 61,1% (n=22) dos grupos de pesquisa estão localizados nas regiões Nordeste (n=33,3%), Norte (n=16,7%) e Centro-Oeste (n=11,1%), enquanto que as regiões Sudeste (n=22,2%) e Sul (n=16,7%) do país reúnem 38,9% (n=14) dos grupos. Em relação à vinculação institucional dos grupos de pesquisa foram identificadas 29 instituições. O Quadro 1 relaciona os nomes e respectivas instituições de vinculação dos grupos de pesquisa.

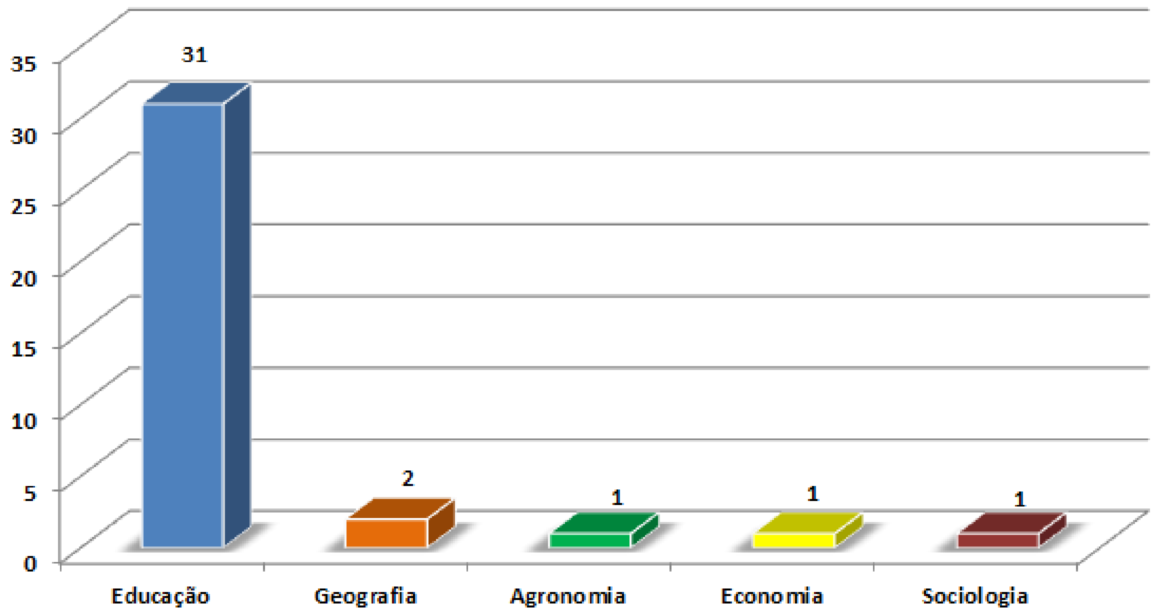
Grupos	Instituições
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo	Universidade Federal da Bahia -UFBA
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Trabalho e Desenvolvimento Agrário	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jequiriçá-Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB
Educação do Campo e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Participação Humana	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Educação do Campo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Agroecologia, Resistência e Educação do Campo	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Educação do Campo e Agroecologia	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Educação: Manifestações Textuais e Discursivas da Diversidade (Formação de Professores e Educação do Campo)	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo	Universidade Federal do Piauí – UFPI
Educação do Campo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
Culturas, Parcerias e Educação do Campo	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
Educação do Campo, Ambiente e Saúde	Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária	Universidade Federal de Viçosa – UFV
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Movimentos Sociais, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Trabalho, Educação, Escola Pública e Educação do Campo	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo	Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO
Educação do Campo e Agroecologia	Instituto Federal de Farroupilha – IFF
Desenvolvimento Socioeconômico, Agricultura Familiar e Educação do Campo	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Educação do Campo e Ensino de Geografia	Universidade Estadual de Londrina -UEL
Juventude Rural, Educação do Campo e Movimentos Sociais da Amazônia	Universidade Federal do Amapá -UNIFAP
Sociedade, Estado e Educação: Governos Municipais e Educação do Campo	Universidade Federal do Pará – UFPA
Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina	Universidade Federal do Pará – UFPA
Educação do Campo em Roraima	Instituto Federal de Roraima - IFRR
Agroecologia e Educação do Campo	Universidade Estadual de Goiás – UFG
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo	Universidade Federal de Tocantins - UFT
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo	Universidade Federal de Tocantins - UFT

Fonte: Elaboração das autoras

Quadro 1 – Relação nominal e vinculação institucional dos grupos de pesquisa

Pode-se observar que 24,1% (n=7) das instituições apresentaram dois grupos de pesquisa cada – UEPG, UFES, UFPA, UFPB, UFRB, UFT e UNEB – e as demais 75,9% (n=22) foram representadas por apenas um grupo cada. Também chamam atenção no Quadro 1 à existência de um único grupo denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo, (UFSCar) o que remete ao debate conceitual existente no meio acadêmico sobre a "Educação **no** Campo" ou "Educação **do** Campo" já mencionado na introdução desse artigo.

Também foram investigadas as áreas de conhecimento predominantes dos 35 grupos de pesquisa (Figura 5).



Fonte: Elaboração das autoras

Figura 5 – Distribuição dos grupos de pesquisa por área de conhecimento predominante

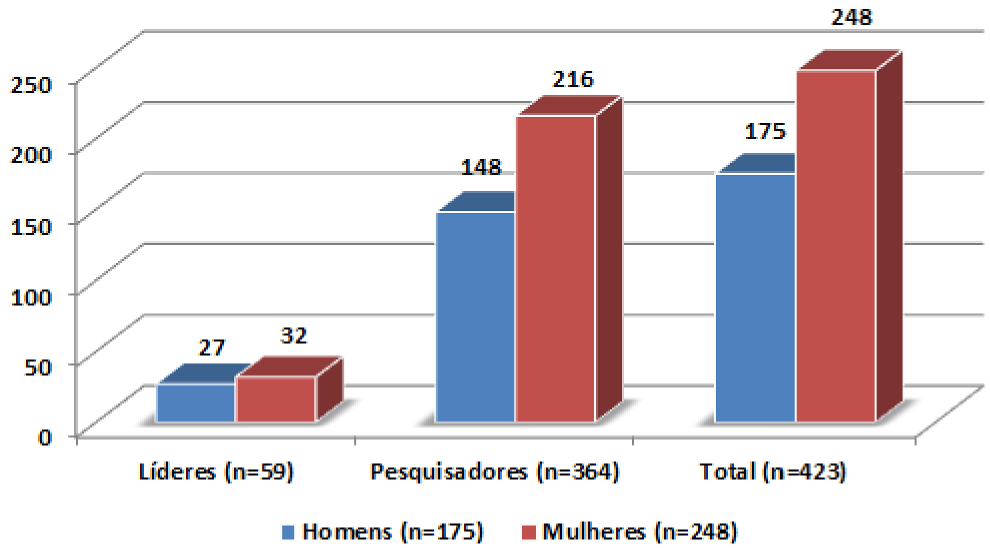
Destaca-se na Figura 5 a preponderância da área de Educação com 86,5% (n=31) do total de grupos de pesquisa, sendo que os demais 13,9% (n=5) distribuíram-se entre as áreas de Geografia (n=2) e Agronomia, Economia e Sociologia com um grupo cada representando individualmente 2,8% do total de áreas. A despeito da área de Educação ser majoritária, a presença de grupos de pesquisa de outras áreas de conhecimento corrobora o entendimento de que o tema da Educação do Campo é interdisciplinar.

Perfil dos líderes e pesquisadores

Em relação líderes (n=59) dos grupos de pesquisa os resultados da pesquisa apontaram que a maioria dos grupos (n=23) possuem dois líderes, enquanto que a minoria (n=13) é liderada por apenas um pesquisador. Além dos líderes, também há um conjunto de pesquisadores (n=364) que integram os grupos de pesquisa.

No que se refere ao perfil dos líderes foram investigadas três variáveis: o gênero, a titulação máxima e a obtenção de bolsas concedidas por agências de fomento.

Em relação ao gênero (Figura 6), os resultados indicaram que não existe discrepância significativa entre os líderes, embora a maioria dos grupos (54,2%) seja liderada pelas mulheres (n=32) e os grupos com liderança masculina (n=27) representem 45,8% do total. Quando são considerados os pesquisadores que integram os 36 grupos (n=364), a maioria feminina aumenta, atingindo 59,3% com o total de mulheres (n=216) se sobrepondo aos 40,7% representado pelos homens (n=148).



Fonte: Elaboração das autoras

Figura 6 – Distribuição dos líderes e pesquisadores por gênero

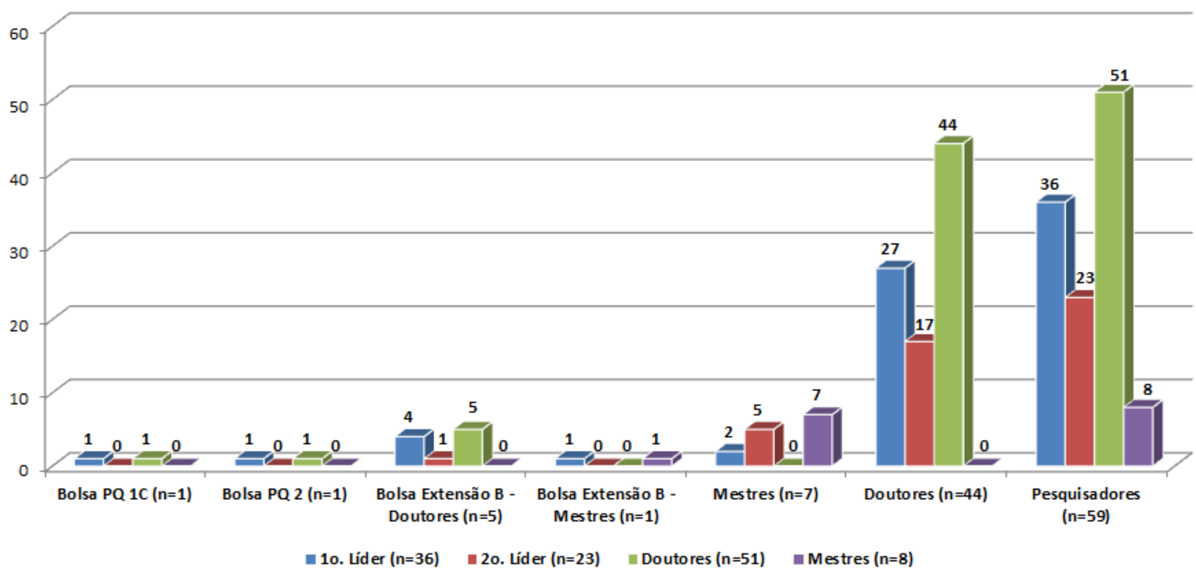
Comparativamente à distribuição por gênero na súmula estatística do DGPB/CNPq de 2014, que demonstra equidade entre homens e mulheres, cada um com 50%, a presença feminina entre líderes e pesquisadores dos 36 grupos sobre Educação do Campo é superior.

Também foi investigada a titulação máxima dos líderes, e os resultados obtidos indicaram que 11,7% (n=7) possui apenas o título de mestre – liderando grupos dos

estados do Pará (n=2), Tocantins (n=2), Bahia (n=1), Rio Grande do Norte (n=1) e Goiás (n=1) – enquanto que os demais 88,1% (n=52) são doutores. Esses resultados também estão em concordância com os índices da súmula estatística do DGPB/CNPq de 2014, que indica 9,6% dos líderes possui titulação máxima de mestrado e 89,1% já concluíram o doutorado. Por sua vez, considerando a distribuição percentual da titulação máxima dos pesquisadores com mestrado segundo a região geográfica do país dos grupos de pesquisa liderados por mestres (n=7) os resultados obtidos apresentaram discrepância em relação aos da súmula estatística de 2014 do CNPq, haja vista que a região Nordeste representou 59,7% contra 16,6%; a região Norte compareceu com 66.6% em oposição aos 49,1% do DGPB/CNPq e a região Centro-Oeste totalizou 25% frente aos 66,3% obtidos na base censitária.

A pesquisa também averiguou a obtenção de bolsas concedidas pelos 59 líderes dos 36 grupos de pesquisa, e os resultados apontaram que apenas 13,5% (n=8) possuem bolsas em duas modalidades[iii]: produtividade em pesquisa (n=2) – níveis 1C e 2, no comitê de Educação - e de extensão B no país (n=6).

A Figura 7 sintetiza os resultados sobre o perfil dos líderes de acordo com a titulação e obtenção de bolsas.



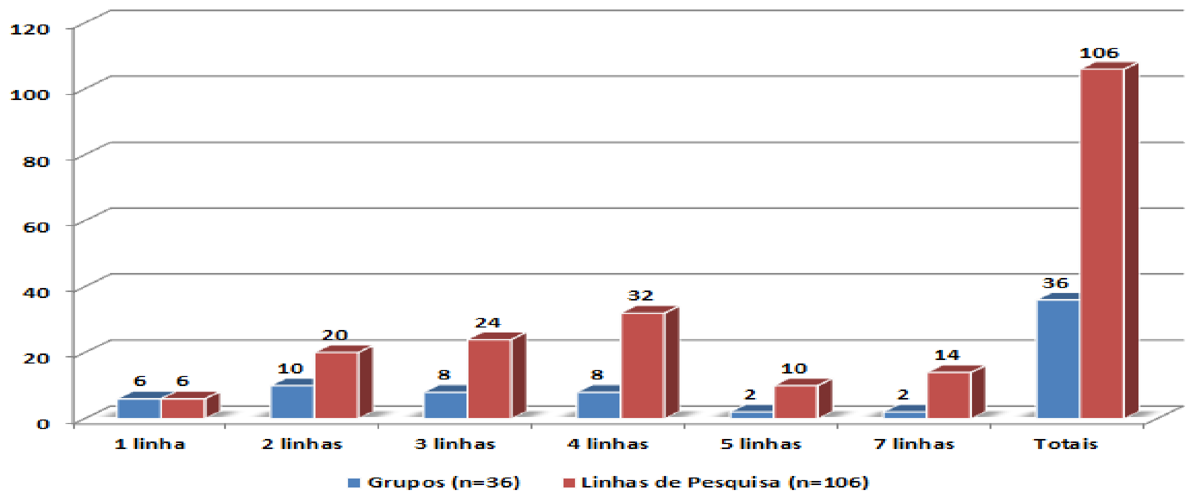
Fonte: Elaboração das autoras

Figura 7 – Perfil dos líderes segundo a titulação e obtenção de bolsas

As linhas de pesquisa e as temáticas desenvolvidas pelos grupos

Observou-se que os 36 grupos desenvolvem mais de uma centena de linhas de pesquisa (n=119), sendo que 89,1% (n=106) desse total apresenta aderência à temática da "Educação do Campo". A distribuição dessas linhas de pesquisa por grupo revelou que a maioria (n-26) dos grupos desenvolve duas (n=10), três (n=8) até quatro linhas de pesquisa (n=8), totalizando 71,7% (n=76) do total de linhas (n=106). Ainda há dez grupos de pesquisa que desenvolvem os demais 28,3% (n=30) do total de linhas de pesquisa, sendo respectivamente, seis grupos com uma linha (n=6), dois grupos com cinco linhas (n=10) e dois grupos com sete linhas de pesquisa (n=14) cada. (Figura 8).

Figura 8 – Distribuição das linhas de pesquisa por grupos



Fonte: Elaboração das autoras

No intuito de melhor sistematizar os resultados obtidos, as linhas de pesquisa foram agrupadas em dez temáticas (Tabela 1), embora seja válido mencionar que cada linha de pesquisa pode desenvolver mais de uma temática.

Temáticas	Linhas
Processos de Formação de Professores e Educadores do Campo	24
Escolas do Campo: alternância, multisseriação, currículo, práticas educativas e processos de ensino aprendizagem, alfabetização e letramento.	18
Movimentos Sociais do Campo	17
Políticas Públicas de Educação do Campo	14
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude do Campo.	10

Questões agrárias no campo: reforma agrária, desenvolvimento (agrário, rural, socioeconômico, sustentável) agroecologia, agricultura familiar, saúde e segurança ambiental.	7
Educação do campo em estados das regiões brasileiras: N (Amapá, Roraima, Tocantins); NE (Piauí, Bahia), CO (Goiás) SE (Espírito Santo), S (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul).	6
Diversidade e Identidade na Educação do Campo: Educação Especial, Educação Indígena, Quilombolas, Populações Ribeirinhas e das Florestas.	5
Ensino de disciplinas específicas no contexto da Educação do Campo: Geografia, Matemática, Informática.	3
Memória e História da Educação do Campo.	2
Total	106

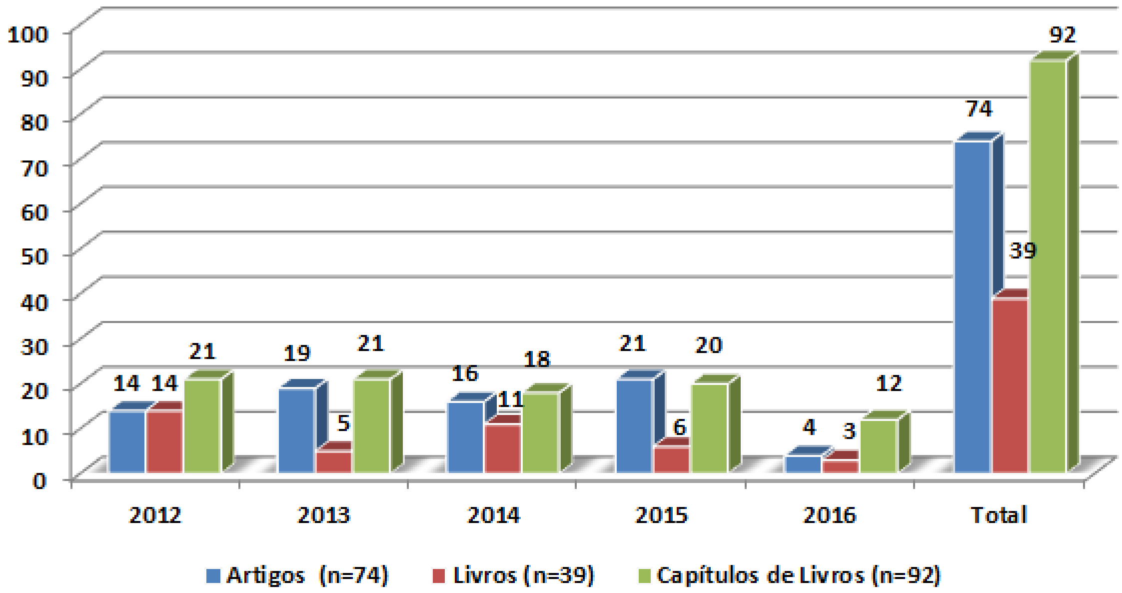
Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 1 - Temáticas desenvolvidas nas linhas de pesquisa

Os resultados expostos na Tabela 1 mostram que cinco temáticas foram mais abordadas pelas linhas de pesquisa (n=83) e totalizaram 78,3%, a saber: “Processos de Formação de Professores e Educadores do Campo” (n=22,6%), “Escolas do Campo” (n=16,9%), “Movimentos Sociais do Campo” (n=16%), “Políticas Públicas de Educação do Campo” (n=13,2%) e “EJA e Juventude do Campo” (n=9,4%). As demais temáticas representaram juntas 21,7% (n=23) do total, e entre elas merece destaque a pequena representatividade (n=1) da linha de pesquisa “Educação Especial” integrada à temática da “Diversidade e Identidade”, sinalizando que este é uma temática que urge ser abordado pelos grupos de pesquisa, haja vista a presença de pessoas com deficiência no campo, conforme relatado por Caiado e Meletti (2011).

A produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa

A pesquisa identificou a produção científica representada por artigos, livros e capítulos de livros que foi publicada pelos líderes dos grupos de pesquisa (n=59) nos últimos cinco anos, isto é, no período entre 2012 e 2016 totalizando 205 publicações (Figura 9).



Fonte: Elaboração das autoras

Figura 9 – Produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa (2012-2016)

Os resultados da Figura 9 mostram que o tipo de produção científica mais valorizada pelos líderes para divulgar o resultado de suas pesquisas são os capítulos de livros (n=92). Juntamente com os livros (n=3) esses tipos de publicações os artigos científicos (n=74). Verificou-se ainda que 32,7% (n=19) dos líderes dos grupos de pesquisa não possui nenhuma publicação aderente à temática "Educação do Campo" nos últimos cinco anos. Além disso, dois líderes não possuem qualquer tipo de publicação registrada no Currículo Lattes, mesmo em anos anteriores. Ou seja, o total de publicações identificado (n=205) refere-se à produção científica de 67,2% (n=39) dos líderes.

Também foi investigado o perfil dos periódicos (n=52) selecionados pelos líderes para divulgar suas publicações.

Periódicos/Instituições
Educação em Perspectiva (UFV)
Revista Histedbr (UNICAMP)
Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação (UFRB)
Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas –RETTA (UFRRJ)
Revista Educação, Cultura e Sociedade (UNEMAT)
Visioni Latinoamericane (Universitá degli Studi di Trieste-Italia)
Debates em Educação (UFAL)
Eccos Revista Cientifica (UNINOVE)
Educere et Educare (UNIOESTE)
Eventos Pedagógicos (UNEMAT)
Itinerarius Reflectionis (UFG)
Revista (Con)Textos Linguisticos (UFES)
Acta Scientiarum: Language and Culture (UEM)
Aula de Educación Innovativa (Instituto de Recursos e Investigación para la Formación) Espanha
Boletim Educarte (UFMS)
Boletim GEPEM (UFRRJ)
Boletim GEPEP (UNESP/Presidente Prudente)
Brazilian Geographical Journal (UFU)
Caderno Multidisciplinar (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro)
Cadernos de Agroecologia (Associação Brasileira de Agroecologia)
Cadernos de Pedagogia (UFSCar)
Creative Education (SCIRP.Org)
Educação & Sociedade (CEDES-Unicamp)
Educação e Realidade (UFRGS)
Educação em Foco (UFJF)
Educar em Revista (UFPR)
EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (UFPE)
Geografia Ensino & Pesquisa (UFSM)
Informação & Sociedade (UFPB)
Linha Mestra (Associação de Leitura no Brasil)
Olhar de Professor (UEPG)
Presença Pedagógica (Editora Dimensão)
Pró-Discente (UFES)
Reflexão e Ação (UNISC)
Revista Congreso Universidad (Ministério de Educación-Cuba)
Revista Contexto & Educação (UNIJUÍ)
Revista da Formação por Alternância (União Nacional das Escolas das Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB)
Revista Electrónica de Investigación y Docencia (Universidad de Jaén – Espanha)
Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC (UFSCar)
Revista Espaço de Diálogo e Desconexão (Unesp/Araraquara)
Revista Espaço do Currículo (UFPB)
Revista Exitus (UFOPA)
Revista FAED (UNEMAT)
Revista Lugares de Educação (UFPB)
Revista Pedagógica (Unochapecó)
Revista SOLETRAS (UERJ)
Revista Teias (UERJ)
Revista Verde de Agroecologia Sustentável (UFCG)
Salto para o Futuro (TVEscola)
Sociedade e Desenvolvimento Rural (Instituto de Estudos Agrários e Combate à Pobreza – INAGRO)
Tätigkeitstheoretische: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany
Tuiuti: Ciência e Cultura (UTP)
Total

Fonte: Elaboração das autoras

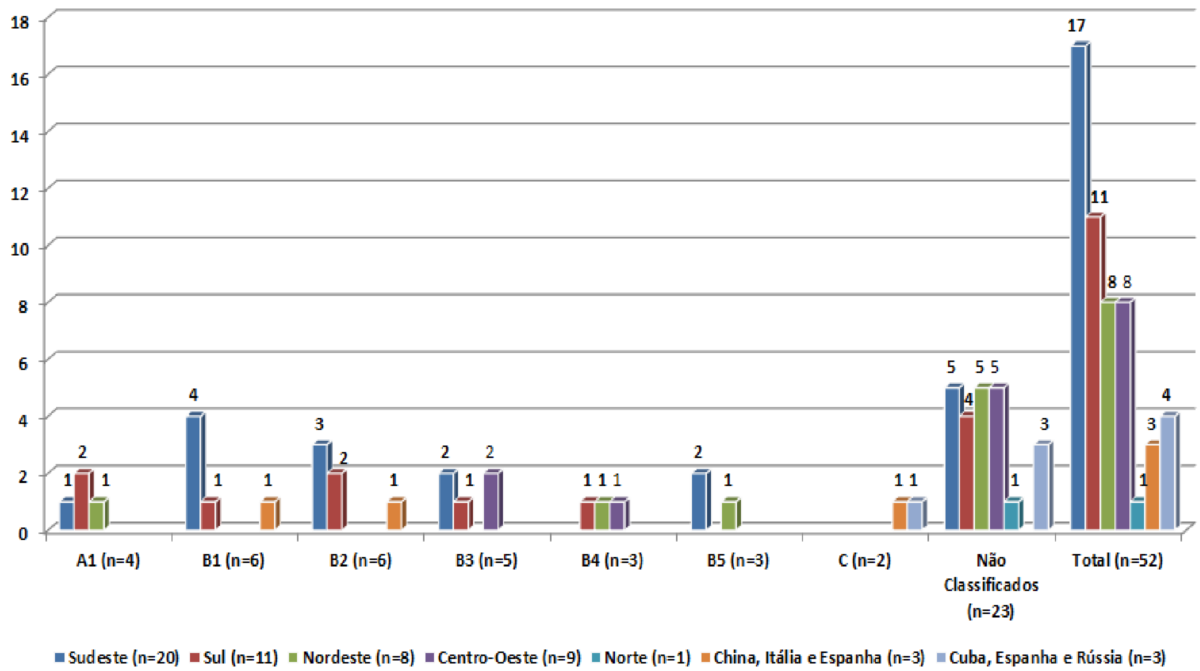
Tabela 2 – Distribuição dos artigos segundo o título dos periódicos

Em relação à distribuição dos periódicos (n=52) por vinculação institucional observou-se que 26,9% (n=14) são publicados por seis instituições: UNEMAT (n=3), UFPB (n=3), Unicamp (n=2), UERJ (n=2), UFRRJ (n=2), UFES (n=2) e UERJ (n=2), enquanto que os demais periódicos (n=38) são vinculados a diferentes instituições do país (n=32), e do

exterior (n=6): China (n=1), Cuba (n=1), Espanha (n=2) e Rússia (n=1).

Os resultados também indicaram que poucos periódicos (n=10) publicaram o maior número de artigos – entre cinco e dois artigos cada – totalizando 45,9% (n=34) dessa tipologia documental, enquanto que a maioria dos periódicos, representando 54% do total (n=40) publicou apenas um artigo cada.

Considerando a classificação de periódicos (n=52) na lista Qualis/Capes (Figura 10) os resultados apontaram que a maioria (n=35) não está classificada (n=22) ou situa-se nos estratos mais baixos: B3 (n=5), B4 (n=3), B5 (n=3), C (n=2) – inclusive os periódicos de Cuba, Espanha, Itália e Rússia – e a minoria (n=15) pertence aos estratos mais altos: A1 (n=4), B1 (n=6), com um periódico da China, e B2 (n=5).



Fonte: Elaboração das autoras

Figura 10 – Distribuição geográfica dos periódicos e classificação na lista Qualis/Capes

Em relação à distribuição geográfica dos periódicos, a Figura 10 mostra que a maioria está concentrada nas regiões Sudeste (n=17), Sul (n=11), Nordeste (n=8) e Centro-Oeste (n=8) e em outros países da Também foram identificados periódicos localizados na Ásia (n=1), Europa (n=4) e América Central (n=1).

Considerações Finais

Ao finalizar este artigo, os resultados descritos e analisados permitiram traçar a configuração dos 36 grupos de pesquisa acadêmicos certificados e atualizados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq que atuam com a temática da "Educação do Campo".

Sintetizando os principais achados, foi possível observar que a maior parte dos grupos foi formada na primeira década do século XXI, passados quase 20 anos desde o início das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e do estabelecimento dos marcos institucionais da Educação do Campo.

Em termos da localização geográfica dos grupos de pesquisa observaram-se disparidades na distribuição com preponderância de grupos nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste em relação aos grupos do Sul e Sudeste brasileiro, parecendo refletir a própria história das lutas sociais pela terra e pela Educação do Campo no país.

Entre outros aspectos, o perfil dos 59 líderes e 364 pesquisadores dos 36 grupos de pesquisa analisados em relação ao gênero revelou que a participação feminina é majoritária. Tais resultados vão ao encontro de outros estudos sobre gênero na ciência, entre eles os obtidos por Rigolin, Hayashi e Hayashi (2013).

O estudo também revelou que entre as dez temáticas de pesquisa investigadas no interior das 106 linhas de pesquisa desenvolvidas pelos grupos de pesquisa em "Educação do Campo" as de maior incidência se referem aos "Processos de Formação de Professores e Educadores do Campo", "Escolas do Campo", "Movimentos Sociais do Campo" e "Políticas Públicas de Educação do Campo".

Finalmente, o perfil da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa nos últimos cinco anos revelou que prevalece entre os autores a preferência por publicações do tipo livros e capítulos de livros sobre os artigos publicados em periódicos científicos. Por sua vez, a maioria dos periódicos que divulgam as pesquisa realizadas pelos grupos de pesquisa são institucionais, isto é, ligados a instituições de ensino superior e/ou programas de pós-graduação do país. Há poucos trabalhos divulgados em periódicos internacionais e quando isso ocorreu houve preferência pelas publicações ibero-americanas.

Cabe ressaltar, ainda, que os resultados obtidos podem estar limitados por alguns aspectos, por exemplo: a utilização de filtros que restringiram as

buscas aos nomes dos grupos que excluiu os grupos não atualizados, bem como a limitação aos últimos cinco anos da produção científica registrada nos currículos dos líderes. A despeito disso, o panorama traçado dos grupos de pesquisa em Educação do Campo permitiu compreender que essa temática ainda merece maior espaço na agenda de pesquisas acadêmicas.

Referências

Bezerra Neto L. N. (2010). Educação do campo ou educação no campo? *Revista Histedbr On-Line, 38*, 150-168.

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. 2010. Recuperado em 20 de junho, 2016, de http://www.planalto.gov.br.

Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17.

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo**.** In R. S. CALDART, I. B. PEREIRA, P. ALENTEJANO, & G. FRIGOTTO (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (p. 259-267). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Caldart, R. S. (2009a). *Sobre educação do campo*. In UFES. Programa Educação do Campo: Curso Lato Senso sobre Educação do Campo. 2009a. Recuperado em 20 de junho, 2016, de http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_edu.html.

Caldart, R. S. (2009b). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64, mar./jun. 2009b.

CNPq. (2016a). *Plataforma Lattes*. Recuperado em 20 de junho, 2016 de: http://lattes.cnpq.br/

CNPq. (2016b) Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. *Súmula estatística*. 2016b. Recuperado em: 20 de junho, 2016, de: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/sobre14

CNPq. (2016c). *Modalidades de bolsas no país***.** Recuperado em 20 de junho, 2016, de: http://cnpq.br/apresentacao13.

Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa***,** 35, 11-32.

Fernandes, B. M. (1999). Brasil: 500 anos de luta pela terra. *Cultura Vozes*, 93(2), 1-12.

Gonçalves, T. G. L., & Hayashi, M. C. P. I. (2014). Estudo bibliométrico sobre educação do campo para jovens e adultos deficientes. *Série Estudos (UCDB)*, 38, 129-149.

Molina, M. C. (2003). *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S., I. B. Pereira, P. Alentejano, & Frigotto, G. (Orgs.**).** *Dicionário da Educação do Campo* (p. 295-301). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Rigolin, C. C. D., Hayashi, C. R. M., & Hayashi, M. C. P. I. (2013). Métricas da

participação feminina na ciência e na tecnologia no contexto dos INCTs: primeiras aproximações. *Liinc em Revista*, 9(1), 143-170.

Santos, C. F., Paludo, C., & Bastos, R. (2010). Concepção de Educação do Campo. In N. Z. Taffarel, C. L. Santos Junior, M. O. Escobar, M. O; A. D'Agostini, E. S. A. Figueiredo, & M. Titton (Orgs.). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2010.

Silva, M. R. da; Hayashi, C. R. M., & Hayashi, M. C. P. I. (2011). Análise bibliométrica e cientométrica: desafios aos especialistas que atuam no campo**.** *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação***,** 2, 110-129.

[i] Trata-se da pesquisa "Produção de conhecimento sobre Educação do Campo" com resultados já divulgados em Gonçalves e Hayashi (2014), e com outros textos em fase final de elaboração.

[ii] A súmula estatística apresenta um pequeno conjunto de tabelas e gráficos selecionados, com informações que sintetizam o conteúdo da base de dados e fornecem um retrato da capacidade instalada de pesquisa no país. Com descritivo, fornece pistas analíticas sobre determinadas características desse retrato. (CNPq, 2016b).

[iii] A bolsa de Produtividade em Pesquisa é uma modalidade concedida aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos. A bolsa de Extensão no País destina-se a apoiar profissionais e especialistas visando ao desenvolvimento de atividades de extensão inovadora ou transferência de tecnologia. Compreende ações voltadas para o desenvolvimento de produtos e processos inovadores e a disseminação de conhecimento, cuja relevância possa contribuir para a inclusão social e o desenvolvimento econômico do País. (CNPq, 2016c).

Recebido em: 11/07/2016
Aprovado em: 25/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Hayashi, M. C. P. I., & Gonçalves, T. G. G. L. (2016). Perfil bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 4-25.

ABNT:
HAYASHI, M. C. P. I.; GONÇALVES, T. G. G. L. Perfil bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 04-25, 2016.

Revista Brasileira de Educação do Campo
ARTIGO

Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil

Ramofly Bicalho Santos[1]
[1]Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Instituto de Educação. Campus Seropédica. BR-465, Km 7, Seropédica, Rio de Janeiro. Brasil. ramofly@gmail.com.

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo central apresentar reflexões acerca da produção crítica do conhecimento, atrelada aos princípios da educação do campo e dos valores contra hegemônicos defendidos pelos movimentos sociais. Neste trabalho, realizamos uma sucinta abordagem, indicando os principais problemas enfrentados no fechamento das escolas do campo. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando fontes de investigação, legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos produzidos sobre tal temática no Brasil. Concluímos que a produção coletiva do saber, em parceria com educandos, educadores, comunidades e movimentos sociais de luta pela terra, pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo os debates em torno da educação do campo, na estreita relação com as universidades públicas, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. Constatamos que tal articulação é um dos principais desafios a ser enfrentado pelos sujeitos, individuais e coletivos. A escola, nesse sentido, pode proporcionar reflexões que eduque e contribua para apontar caminhos de uma realidade mais humana para as diversas populações camponesas.

Palavras-chave: Escolas do campo, Movimentos Sociais, Educação do Campo.

Interfaces field schools and social movements in Brazil

ABSTRACT. This article has as main objective to present reflections on the critical production of knowledge, linked to the principles of the field of education and values against hegemonic defended by social movements. We carried out a succinct approach, indicating the main problems facing the closure of schools in the field. Developed a bibliographical and documentary research, using sources of research, laws, ordinances, decrees and theoretical frameworks produced on this theme in Brazil. We conclude that the collective production of knowledge, in partnership with students, educators, communities and social movements struggling for land, can dialogue with stories, memories, identities, desires, values and recognition, strengthening the debates around the field education, close relationship with public universities, schools, municipal and state education. We note that this joint is one of the main challenges to be faced by the subjects, individual and collective. The school, in this sense, can provide reflections that educates and helps to point out ways of a more human reality for many rural populations.

Keywords: Schools Field, Social Movements, Education Field.

Escuelas de campo y interfaces movimientos sociales en Brasil

RESUMEN. Este artículo tiene como principal objetivo presentar reflexiones sobre la producción crítica de conocimiento, vinculada a los principios de la esfera de la educación y los valores contra hegemónica defendidos por los movimientos sociales. Hemos llevado a cabo una aproximación sucinta, con indicación de los principales problemas que enfrenta el cierre de escuelas en el campo. Desarrollado una investigación bibliográfica y documental, el uso de fuentes de investigación, leyes, ordenanzas, decretos y marcos teóricos producidos sobre este tema en Brasil. Llegamos a la conclusión de que la producción colectiva de conocimiento, en asociación con los estudiantes, educadores, comunidades y movimientos sociales que luchan por la tierra, puede dialogar con historias, memorias, identidades, deseos, valores y el reconocimiento, el fortalecimiento de los debates en torno al campo de la educación, estrecha relación con las universidades públicas, las escuelas, la educación municipal y estatal. Observamos que esta articulación es uno de los principales retos que hay que afrontar por los sujetos, individuales y colectivos. La escuela, en este sentido, puede proporcionar reflexiones que educa y ayuda a señalar las formas de una realidad más humana para muchas poblaciones rurales.

Palabras clave: Campo de Escuelas, Movimientos Sociales, Campo de la Educación.

Introdução

Nossa intenção com este artigo é apresentar algumas posições acerca da educação do campo, numa estreita relação com os movimentos sociais. Compreender ainda os debates que incorporam processos de ensino-aprendizagens nas escolas do campo, ora de maneira muito superficial e contraditória, utilizando as categorias: educação rural, educação no campo e ensino tradicional. Em outras ocasiões, mais articuladas às seguintes políticas públicas: Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo[i], PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo[ii], Decreto Presidencial nº 7.352[iii] e o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo[iv]. Nesse sentido, nosso objetivo é compreender as escolas do campo atreladas aos fatores culturais, políticos e sociais que influenciam as diferentes etapas e processos históricos de produção dos saberes. Entendemos que a formação docente e as transformações atuais da educação do campo, podem ser vistas como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória.

Este texto é parte das reflexões e pesquisas realizadas, nos últimos anos, acerca das possíveis relações entre os processos de ensino-aprendizagens nas escolas do campo vinculadas aos movimentos sociais, em especial, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na busca por direitos humanos e respeito às diferenças sociais, culturais e religiosas. Uma das nossas preocupações foi conhecer os princípios políticos e pedagógicos da educação do campo, suas bandeiras de lutas e projetos emancipadores, considerando os seguintes desafios: formação política dos sujeitos, trabalho coletivo, valorização das histórias de vida, consciência social, educação popular e saberes históricos de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais[v]. (Gohn, 2002).

A educação do campo na sua estratégica relação com os movimentos sociais pode contribuir no fortalecimento das escolas, reconstruindo passados, memórias, identidades e histórias de vida de educadores e educandos. Estes sujeitos poderão se envolver com as questões político-pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, numa construção coletiva que considere as inúmeras possibilidades do fazer democrático e crítico. Segundo (Bogo, 2000, p. 31): “a transformação da sociedade se assemelha à construção de um prédio, não basta ter uma planta bem feita na mão, é preciso que lá

nas minas haja operários extraindo cimento, outros transportando, outros cavando e transportando areia (...)".

Nesta investigação utilizamos, predominantemente, a pesquisa bibliográfica e documental, considerando o universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos, individuais e coletivos, presente nas escolas. Ela permitiu explorar a diversidade de materiais bibliográficos vinculados ao MST, em especial, o Caderno de Educação n° 8 – Princípios da Educação no MST, além de legislações[vi], decretos e portarias que tratam das políticas públicas de educação do campo no Brasil, formação docente, projetos político-pedagógicos emancipadores, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. As minhas atividades na Coordenação e Docência da Licenciatura em Educação do Campo[vii] e do Programa Escola Ativa[viii], ambos na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, explorando a diversidade de espaços, documentos e referências bibliográficas vinculadas aos movimentos sociais.

Com tal metodologia, aprofundamos a compreensão da realidade, respeitando as experiências pessoais e sociais dos indivíduos e seus coletivos, predominantemente, nas escolas municipais do campo no Rio de Janeiro. Nossa preocupação com a realidade não foi quantificá-la, visto que exploramos um universo de significações, conhecimentos, identidades, memórias, experiências e histórias de vida bem diversificadas, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que tais sujeitos realizam através da organização coletiva. Importante ressaltar que a observação foi uma das técnicas utilizadas, em especial, por se tratar de estudos na área de ciências humanas e sociais. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exige considerável sistematização de método, que a potencializa.

Escolas do campo e movimentos sociais

Partimos do princípio que a mística, a luta pela liberdade, a utopia, a solidariedade e os trabalhos coletivos são valores essenciais na consolidação das escolas do campo atreladas aos movimentos sociais. Soma-se ainda, a luta por reforma agrária, por projetos políticos pedagógicos emancipadores que contribuam na formação de educadores e educandos, a defesa se uma alimentação saudável, considerando a agricultura

familiar, orgânica e agroecológica. Nessa conjuntura, é essencial o envolvimento das secretarias estaduais e municipais no debate sobre os princípios da educação do campo. Devem considerar na organização curricular, por exemplo, as emoções presentes nas cantorias, nas músicas, poesias, literaturas e histórias de vida dos sujeitos camponeses. Importante ainda articular as diversas atividades acadêmicas e profissionais realizadas por educadores e educandos nas escolas do campo. Para os movimentos sociais, as místicas e encenações, os abraços, bonés e bandeiras podem colaborar com as noções de cidadania e consciência emancipadora, através de atos públicos e ocupações dos latifúndios improdutivos. (Benjamin & Caldart, 2000; Antunes & Martins, 2012; Caldart, 2010).

Com os princípios da educação do campo são apresentadas as possibilidades de lutas e construção de uma sociedade mais justa, solidária e cidadã. Que valorize os sonhos e as utopias dos trabalhadores camponeses e seus movimentos sociais, numa defesa constante por educação emancipadora. Tais princípios alimentam a esperança de lideranças e militantes quilombolas, indígenas, caiçaras, acampados e assentados da reforma agrária. Mobiliza homens e mulheres no enfrentamento das dificuldades e na luta pelo reconhecimento das identidades vinculadas a terra. Reafirmamos que as místicas, os sonhos, as poesias e lutas revigoram os sujeitos, individuais e coletivos, da educação do campo. Tais valores elevam o entusiasmo e contribuem no enfrentamento dos fracassos e desajustes de um país com altíssima concentração de renda e terra. No processo de consolidação das lutas por emancipação, cultura e diversidade, é essencial a estreita articulação entre escolas do campo, movimentos sociais e mística. (Souza, 2010, 2011; Vendramini, 2009, 2000).

Nesta conjuntura, são incentivadas as relações entre os domínios teóricos, práticos, intelectuais e da cultura popular. Vive-se a esperança, a dignidade e os valores de um mundo melhor para crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, independente, entre outros aspectos, de credo religioso, faixa etária, etnia e gênero. Busca-se a emancipação dos indivíduos, valorização do trabalho coletivo e fortalecimento da sociedade civil organizada. (Stédile, 1999, p. 130) afirma que: “os exemplos de sacrifícios são enormes. As famílias permanecem tanto tempo acampadas porque têm a mística e os princípios organizativos, não é só porque a terra é necessária”.

As músicas e cantorias utilizadas por agricultores familiares, educadores e educandos nas escolas do campo, são extremamente significativas na valorização e reconhecimento dos espaços de ensino-aprendizagens. Serve como renovação dos sonhos, utopias, ideais e valores da dignidade humana. Reconhecer as realidades camponesas, suas festas, confraternizações, piadas, memórias, enfrentamentos com autoridades policiais e marchas na luta pela terra, são atitudes valorizadas pelos sujeitos da reforma agrária e pela educação do campo, numa perspectiva emancipadora, em diálogo com as místicas, lembranças dos antigos companheiros e renovação das forças nos momentos de incertezas.

Tais valores podem contribuir para enfrentar, entre outras questões, o latifúndio improdutivo, a miséria no campo, a utilização dos agrotóxicos, as sementes transgênicas e o irresponsável fechamento das escolas do campo no Brasil. Mostram ainda, o desrespeito acerca da desvalorização dos saberes e histórias de vida dos sujeitos. Nessa conjuntura de opressão, os movimentos sociais intensificam a formação política com suas lideranças, contribuindo na consolidação de espaços emancipadores com intensa atuação de educadores, educandos, trabalhadores do campo e da cidade. (Molina, 2014; Souza, 2012).

Outro aspecto extremamente relevante no diálogo com as escolas são as licenciaturas em educação do campo, oferecidas por várias universidades públicas brasileiras. Nesses espaços, presenciamos inúmeros debates, conflitos de ideias e reconstrução de valores. Mecanismos que fazem emergir sonhos e esperanças de educadores, educandos, movimentos sociais e trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos. É estratégica a valorização de tais escolas como espaços de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades sociais, diretamente envolvida com as lutas por inclusão social, defesa dos direitos humanos, soberania alimentar, agricultura familiar, agroecológica e orgânica. Deve ainda combater e denunciar a utilização dos agrotóxicos, transgênicos, assassinatos de lideranças, criminalização dos movimentos sociais e a histórica presença dos latifúndios improdutivos. Uma escola do campo que busque a igualdade e o direito a terra. Que saiba lidar, entre outras questões, com as diferenças de gênero, étnica, social e de geração, num projeto político pedagógico que contribua para emancipação de educadores e educandos,

valorizando a produção escrita e oral. (Caldart; Stédile & Daros, 2015; Caldart; Pereira; Alentejano & Frigotto, 2012).

Nos processos de formação e experiências educativas reais, os movimentos sociais lutam por escolas que protagonizem histórias, individuais e coletivas, problematizando-as. A luta por uma educação do campo passa pelo enfrentamento das várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade camponesa. Essas cercas quando derrubadas simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais. Faz a sociedade refletir acerca das dificuldades encontradas em nosso país, em especial, a miséria, o latifúndio e o analfabetismo. Esses são espaços de aprendizagens coletivas, construção política e luta pelo reconhecimento identitário. (Honneth, 2003).

Importante ressaltar a contribuição das diretrizes nacionais por uma educação do campo, marco nos debates sobre as políticas públicas em educação do campo, defendidas pelos diversos movimentos sociais na formação política e pedagógica de pescadores, ribeirinhos, quilombolas, acampados e assentados da reforma agrária, caiçaras, entre outros sujeitos históricos e sociais envolvidos com a luta pela terra, as memórias e identidades presentes nas escolas do campo. Entendemos que as histórias de vida de educadores e educandos poderão contribuir para ressignificar as relações sociais, a construção coletiva e emancipadora do conhecimento, como espaços alternativos de produção crítica dos saberes.

Historicamente, a escola do meio rural, atrelada ao tradicionalismo, não reconheceu o potencial de educadores e educandos, suas histórias de vida, valores e sonhos. Diversas oportunidades foram perdidas na construção dessa identidade do campo. (Honneth, 2003) sinaliza que o desrespeito à identidade pode acarretar maus-tratos práticos. Esse desrespeito retira do ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre o seu corpo. Representa a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal e pode provocar a baixa-estima dos sujeitos, afetando, inclusive, as diversas atividades coletivas. Nessa conjuntura, os valores e os saberes da terra se distanciam da realidade de vida de educadores e educandos, dos livros didáticos, dos conteúdos históricos e das metodologias. Com a intensificação das contradições internas, o reconhecimento identitário é recusado. (Honneth, 2003) destaca que o processo de construção e fortalecimento da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos passa,

necessariamente, pela luta por reconhecimento.

Nas diretrizes nacionais por uma educação do campo, os conceitos de identidade, histórias de vida e memória são essenciais. (Caldart, 2004) afirma a necessidade de assumir o conceito de identidade com orgulho, enfrentando os desafios presentes. A educação como prática da liberdade (Freire, 1983) pode contribuir na formação de sujeitos que respeitem tais valores e os diversos aspectos, históricos e culturais, que dele fazem parte. A educação do campo, e nela, a educação libertadora, os debates acerca da reforma agrária e a formação política de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais, defende, entre outros aspectos, as inúmeras possibilidades de transformação nas relações de poder, na valorização da produção agroecológica e orgânica, além de denunciar a utilização de agrotóxicos, pesticidas e vermicidas. O educador/a do campo deve se apropriar desses debates, respeitando, por exemplo, as diferentes posturas acerca das relações de gênero, em ambientes solidários, essenciais na construção de uma sociedade mais justa para todos. Para (Stédile, 1999, p. 107)

> Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra.

Na educação do campo, a formação integral dos sujeitos deve considerar os aspectos político-pedagógicos, na sua estreita relação com as atividades coletivas desempenhadas nas lavouras, na criação dos animais, nas marchas e escolas do campo. Não se constrói, absolutamente nada de autônomo e emancipador, se os sujeitos, individuais e coletivos, estão distantes das questões identitárias e históricas que tocam o fazer pedagógico. A organização coletiva de educadores e educandos é estratégica na superação dos desafios.

Importante salientar nossa preocupação com as diversas possibilidades de envolvimento geradas pelo coletivo. Este não é libertador, quando as atitudes tomadas passam pelo receio de ser diferente e contrária a maioria do grupo. Assim, nesse processo de organização e envolvimento coletivo, (Abramovay, 1985, p. 57) argumenta que: "os acampados, ao se organizarem coletivamente, deixam de ser apenas os objetos do processo de reforma agrária e tornam-se sujeitos, eles passam do plano receptivo para o ativo". Nesse sentido, a luta por educação do campo, incorpora a

ocupação, enquanto estratégia utilizada pelos movimentos sociais. Luta popular de resistência coletiva, em defesa dos ideais de aprendizagens e emancipação política. O coletivo, nessa conjuntura, pode ser libertador, desde que a valorização das escolas e a formação crítica de educadores e educandos, sejam acompanhadas de resistências múltiplas.

Compreendemos que as ocupações dos latifúndios improdutivos, os debates travados pelos movimentos sociais com as secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades públicas, fortalecem as ações da educação do campo. Os acampamentos, nessa conjuntura, são espaços de luta pelo reconhecimento. Nele, presenciamos diferentes formas de resistir ao intenso calor, o frio exagerado, as diversas doenças, a fome, a miséria, a falta de água corrente e potável e longos períodos com pouquíssima iluminação, sob a lona preta. Dificuldades presentes, inclusive, nas diversas escolas do campo multisseriadas. Por outro lado, (Abramovay, 1985) afirma que acampar consiste em tomar a ofensiva da luta. Demonstra que os agricultores são capazes de transformarem-se em agentes da construção de sua própria identidade política. Essas experiências ressaltam a organização dos camponeses na luta pela terra e dos educadores na luta por escolas do campo. São maneiras diferenciadas de resistir coletivamente, valorizando suas histórias de vida e envolvendo os sujeitos em projetos político-pedagógicos emancipadores.

A educação do campo, nessa perspectiva, surge como atividade coletiva e de ação que envolve expectativas, compromissos e mostra a realidade de injustiças contra o homem e a mulher do campo. Estes sujeitos desafiam o estado, representante legítimo dos interesses da burguesia. As marchas, coletivamente organizadas, podem servir como ferramentas de formação e pressão política, com atos públicos, envolvendo educadores, educandos, crianças e idosos na divulgação da luta pela terra e educação. Visitam-se igrejas, sindicatos, escolas e associações de moradores. As palestras, vídeos e caminhadas atuam na divulgação dos valores e princípios dos movimentos sociais. Impossível à escola do campo não dialogar com tais experiências. Ela pode contribuir com educadores, educandos, acampados, assentados e demais integrantes dos movimentos sociais no adeus à inocência. A poesia de Pedro Tierra: *somos a perigosa memória das lutas*, no livro de (Fernandes, 1999, p. 153), afirma:

> Quando um homem, uma mulher, um grupo de homens e mulheres,

> milhares de homens e mulheres e crianças naquelas horas de sombra indefiníveis, quando já não distinguirmos se ainda é noite, se já é madrugada, concentram toda a força dos excluídos em suas mãos, toda a força desse primitivo impulso de justiça que nos alimenta o coração, toda a força do sonho em suas mãos, toda força de sua classe em suas mãos, o alicate morde o fio e o arame estala como a corda de um violino e a cerca vem abaixo: eles dão adeus à inocência.

Nessa intensa e estreita relação entre as ocupações de terras organizadas pelos movimentos sociais e os diversos saberes e fazeres da escola compreendemos que os gestos, os sonhos, as identidades, as memórias, as narrativas e os sentimentos ocupam espaços fundamentais na construção e consolidação de projetos político-pedagógicos emancipadores. (De Rossi, 2004; Veiga, 2004). Esses espaços alternativos de produção dos saberes da terra devem considerar os anseios das escolas do campo, e nela, os educadores, educandos, movimentos sociais e demais integrantes da comunidade. Compreender o cotidiano da escola é sempre uma opção política de bastante coragem histórica. Requer preparação, disciplina, maturidade, dedicação, esperança, utopia e organização no enfrentamento das seguintes adversidades: fome, pobreza, medos, insegurança e desgaste emocional. Os movimentos sociais através de suas lideranças, coletivos, coordenações e brigadas exercem papéis extremamente relevantes no enfrentamento dessas dificuldades, criando-se estratégias para lidar com as dúvidas e inquietações dos sujeitos, em torno dos seus projetos de vida e sociedade. Tais questões são geralmente trabalhadas na organização das místicas, das marchas, nos encontros estaduais e nacionais e em reuniões nas escolas do campo.

Nessa conjuntura, é essencial o envolvimento crítico de educadores, educandos, gestão das escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, além da intensa participação dos movimentos sociais. As tomadas de decisões devem, necessariamente, zelar pela ética e transparência. As escolas do campo não podem desconsiderar a realidade dos sujeitos, individuais e coletivos. Dependendo do grau de organização, conscientização e coerência acerca dos valores defendidos por tais atores, a implementação dos princípios da educação do campo, enquanto política pública, pode conviver com avanços ou retrocessos.

Os coletivos de educação do campo representados pelos movimentos sociais, pelas universidades e licenciaturas em educação do campo, vem denunciando o desrespeito de algumas secretarias municipais e estaduais de educação, no deslocamento dos professores para as

escolas do campo. Essa é uma maneira de punir o educador, gerando preconceitos, desavenças e desrespeito aos saberes e as identidades dos sujeitos camponeses. O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma, as Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo, o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, podem ser encarados como políticas públicas de formação política e identitária dos sujeitos que rompem com essa lógica punitiva dos educadores/as. Entendemos que os debates em torno da educação do campo potencializam as experiências, lutas e resistências dos movimentos sociais na luta por mais escolas do campo, livros didáticos, formação de educadores, merenda escolar, bibliotecas, estradas transitáveis, laboratórios e quadras poliesportivas. (Hage, 2011).

O Decreto nº 7352/10, vinculado ao PRONERA, afirma em seu artigo 1º, que a política de educação do campo, destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvida pela União, em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural. II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, populações do campo.

Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas às escolas com sede em área urbana, devendo elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Reiteramos que a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, áreas de lazer e desporto, adequados ao projeto político pedagógico e, em conformidade, com a realidade local

e diversidade das populações do campo. (Oliveira, 2015, p. 50).

Importante ainda citar a Resolução nº 04 de Julho de 2010. Ela reforça a relação político-cultural entre movimentos sociais do campo e organicidade pedagógica. A aludida base legal recomenda que o processo de escolarização tenha a seguinte orientação: a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. As formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, em especial, a pedagogia da terra, quando se busca desenvolver trabalhos fundamentados no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação das futuras gerações. (Oliveira, 2015, p. 48).

Entendemos que a educação do campo pode contribuir na elevação da autoestima, da autonomia e na formação crítica do ser humano. Tais atitudes não estão desvinculadas da capacidade de mobilização dos acampados, assentados, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, caiçaras, entre outros sujeitos, individuais e coletivos. A educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais, fortalecida nos embates, na participação, nas experiências e cooperação. Através das lutas políticas, essenciais para educadores, educandos e movimentos sociais, rompe-se com o tradicional isolamento e individualismo imposto pela sociedade neoliberal. Nessa conjuntura, os espaços de reconhecimento e resistência são criados e recriados, com participação efetiva dos sujeitos. (Caldart, 2012, p. 261) apresenta um conjunto de questões no processo em curso da educação do campo:

> Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? Como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas, movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

A educação do campo para (Caldart, 2012, p. 262) está além da educação escolar: “uma política de educação do campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.” (Campos, 2015, p. 88) apresenta os seguintes questionamentos: como experiências de educação não escolar (experiências produzidas pelos movimentos sociais) podem ser circunscritas/restritas ao espaço escolar? O

que se perde na transformação da escola comunitária, construída na luta coletiva, em escola do Estado? Que saberes e práticas da comunidade são expulsos? Como educação não escolar, por que o movimento social organiza suas lutas “em torno da escola”, em torno de demandas por políticas públicas? O que se perde e se ganha com isso?

As atuais experiências de luta por educação do campo exigem a consolidação das escolas do campo, e nela, a ciranda infantil, o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, a alfabetização e educação de jovens e adultos, além de educadores/as formados nas licenciaturas em educação do campo. Nesse contexto é fundamental ressignificar olhares, lugares, trajetórias, protagonismos, histórias, memórias e identidades camponesas, em prol das políticas públicas de educação do campo, na sua estreita relação com os movimentos sociais. Para (Caldart, 2000, p. 04): “Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar”.

Tais comportamentos contribuem para enaltecer as relações de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas histórias de vida, sonhos e utopias. A luta por educação do campo alimenta a esperança de educadores, educandos e movimentos sociais. Frente os fracassos impostos, numa conjuntura altamente conservadora e autoritária, homens e mulheres enfrentam, com criticidade, resistências e entusiasmos, as dificuldades e desajustes da sociedade brasileira. Num estreito diálogo com as místicas, poesias, sonhos e utopias, lutam e vivem a vida, com dignidade. (Stédile in Bogo, 2002, p. 08), afirma que:

> No MST, a poesia é mais do que uma simples arte. É a forma de animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisa dela para marcar o tempo de sua existência. (...) esta pedagogia de dizer com versos está enraizada na existência de poetas e poetizas que nos antecederam e vivem em seus versos, emendados nos versos de nossos jovens e crianças que, sob as lonas pretas, não deixam de sonhar com a liberdade. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos o homem vira pedra; elas não falam de si, apenas fazem a terra suportar seu peso.

Sonhar, lutar, amar e respeitar são valores constantemente defendidos pelos movimentos sociais do campo. Na luta por reconhecimento identitário (Honneth, 2003), a valorização dos sujeitos é permeada por confiança, emoções, carências, esperanças e utopias, poesias, artes, versos e liberdade de pensamento. O reconhecimento da realidade pode renovar sonhos, ideais de coletividade e valores da

dignidade humana. Nessa conjuntura, as escolas do campo incorporam, como parte dos conteúdos curriculares, as seguintes ferramentas pedagógicas: músicas, místicas, festas, confraternizações e piadas. Trabalha-se com memórias, narrativas, contos e lembranças dos companheiros. Tais aspectos são essenciais na renovação das forças e estímulo nos momentos de incertezas. Segundo o (MST, 2000, p. 19):

> A música, o teatro, a dança, a pintura, poesia, as festas populares – que celebram os momentos de conquista e vitória, contribuem para desenvolver a criatividade e habilidade artística e fortalece nossa identidade histórica e cultural. É através de momentos de arte e beleza que cultivamos novos sentidos para a caminhada e preservamos nossa história.

As escolas do campo na estreita relação com os sonhos, emoções e respeito por homens, mulheres, educadores e educandos, são encaradas como possibilidades de superação das dificuldades de formação enfrentadas pelos movimentos sociais. Dependendo do grau de envolvimento, criticidade e conscientização dos sujeitos, individuais e coletivos, os princípios da educação do campo podem gerar alívio, tensão, respeito, solidariedade e trabalho coletivo entre as pessoas. São denunciados os obstáculos apresentados nas ocupações de terras, nos acampamentos de lona preta, nas marchas intermináveis, no fechamento das escolas do campo, na utilização dos agrotóxicos, das sementes transgênicas e a criminalização dos movimentos sociais. Para (Caldart, 2000, p. 134): "O que manteve estas pessoas em Marcha, tomando chuva, fazendo bolhas no pé, exaurindo sua força física, mesmo sabendo que ainda não era para sua terra que caminhavam?*"*

Compreendemos que a consolidação e expansão das escolas do campo para atender, sobretudo, as demandas de escolarização básica e superior, carecem de respeito às leis nacionais e internacionais de direitos humanos, sociais e civis pelas instituições públicas. Um exemplo do descaso com as populações camponesas é a dura realidade de fechamento das escolas rurais. Entre 2003 e 2013 mais de 31,4% dessas escolas foram fechadas, em função da nucleação, fenômeno muito presente nas secretarias municipais e estaduais de educação no Brasil. A nucleação significa a junção de duas, três ou mais escolas rurais, numa escola do núcleo urbano, denominada escola-polo. Tais espaços possuem um número maior de carteiras para atender os estudantes, na jornada de rodar quilômetros em transportes coletivos escolares, quase sempre em condições indignas[ix]. A questão é tão grave que, em

28 de março de 2014, a Agência Brasil publica matéria sobre a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas. Esta lei altera a LDB/1996 e concede aos Conselhos Municipais de Educação, manifestação sobre o assunto.[x] (Oliveira, 2015, p. 51).

De todos os aspectos debatidos pelos movimentos sociais na educação do campo, o mais contraditório é a política de fechamento das escolas, por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, através da nucleação e oferta de transporte para deslocamento dos educandos. Esta política é reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que infringe, inclusive, a LDB/1996, contribui para evasão, repetência e distorção série-idade, além de afastar crianças, jovens e adultos de suas comunidades. (Oliveira, 2015, p. 55).

Cabe aqui informar que as políticas de educação do campo se articulam, entre outros, com o Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF, Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – PNAPO, Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. (Campos, 2015). Nesta intensa articulação são valorizados projetos político-pedagógicos emancipadores que contemplem diversidades, identidades e sujeitos, individuais e coletivos, dos campos e das cidades. Para (Honneth, 2003), é importante perceber os conflitos que se originam das inúmeras experiências de desrespeito e de não-reconhecimento da identidade pessoal e coletiva, na esfera emotiva, social e jurídica.

Diante das dificuldades apresentadas, a luta pela sobrevivência, individual e coletiva, rompe com as várias cercas do judiciário, policial e midiática. Rompe ainda com a educação rural, tradicional e conservadora. Essas cercas quando derrubadas simbolizam respeito e valorização dos trabalhadores camponeses. Faz a sociedade refletir sobre as inúmeras desigualdades no campo brasileiro, a interminável miséria, o analfabetismo crescente e a defesa da agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Nessa conjuntura, (Caldart, 2004) defende uma pedagogia do oprimido que se articule, nacionalmente, com a educação do campo, com os trabalhadores rurais e seus movimentos sociais. Uma educação emancipadora, histórica e identitária, que

valorize as lutas sociais e a formação política de educadores e educandos.

Considerações finais

A conquista da educação do campo pelos movimentos sociais é um projeto em disputa pela hegemonia. Inscreve-se como um dos componentes indispensáveis das forças políticas em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira. As formas de pressão, negociação, mecanismos de decisão e permanentes tensões nas relações entre os sujeitos, individuais e coletivos, podem contribuir para consolidar a consciência crítica, a autonomia intelectual, a conquista de direitos e a coerência na utilização dos saberes da terra. As escolas do campo devem ser conquistadas, dentre outros, por educadores, educandos, movimentos sociais, agricultores familiares e demais trabalhadores/as do campo. Nessa conjuntura, percebemos avanços e recuos na implementação dos princípios da educação do campo, atrelada aos movimentos sociais e à luta pela terra, além das noções de cidadania, formação política, histórias de vida, memórias e identidades. Quero salientar que a relação entre as escolas do campo e os movimentos sociais, a produção do conhecimento e os dados coletados não são isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra.

Nessa pesquisa, os princípios pedagógicos que orientam a educação do campo, consideram os contextos históricos dos movimentos sociais, suas realidades, diversidade econômica, social e cultural. Obviamente que as escolas do campo não são homogêneas para pescadores, ribeirinhos, caiçaras, atingidos por barragens, pequenos agricultores, acampados e assentados da reforma agrária, aldeias indígenas, territórios quilombolas, entre outros sujeitos / povos do campo. Nesses espaços, educadores, educandos, militantes, crianças, jovens e adultos aprendem, ensinam e se conhecem. Educa-se para cidadania e conscientização dos problemas. As dificuldades podem ser enfrentadas com perseverança, dedicação, lutas, formação continuada de educadores e políticas públicas efetivas de educação do campo. Quando ação e reflexão são organizadas com o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos camponeses, a práxis libertadora é uma possibilidade. Nessas alianças, a educação do campo pode ser uma das ferramentas no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo, em especial, o combate ao fechamento de escolas.

Assim, a história pessoal do autor permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação de educadores do campo. Nesse processo de construção histórica prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses, propondo uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presente em diversas experiências de educação popular vinculadas à luta pela terra. Por fim, é importante registrar a defesa de políticas públicas que contribuam na formação de educadores para as escolas do campo brasileira. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos, com o objetivo de compreender a relevância de tais políticas no fortalecimento das relações com os movimentos sociais.

Referências

Abramovay, R. (1985). Nova forma de luta pela terra: acampar. *Revista Reforma Agrária*. 15.

Antunes, R. M. I.; Martins, M. F. A.; & Martins, A. A. (Orgs). (2012). *Territórios Educativos na Educação do Campo*. Autêntica.

Begnami, J. B; Burghgrave, T. (2013). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Embrapa Editora.

Benjamin, C., & Caldart, R. S. (2000). *Projeto popular e escolas do campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Bezerra, N. L. (1999). *Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas, SP: Autores Associados.

Bicalho, R. (2007). *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*. Campinas: Editora Komedi.

________. (2008). *O projeto político pedagógico do movimento dos trabalhadores rurais sem terra: trajetórias de educadores e lideranças*. Campinas: Editora Komedi.

Bogo, A. (2000). *Reforma Agrária: Por um Brasil sem latifúndio*! 4º Congresso Nacional – MST.

Bogo, A. (Org.). (2002). *MST: Caderno de cultura.* (1). *Gerações: coletâneas de poesias.* São Paulo.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*: *escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S., Arroyo, M. G., & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma Educação do Campo*. RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2010). *Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S.; Stedile, M. E., & Daros, D. (Orgs). (2015). *Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. Expressão Popular.

Caldart, R. S., & Pereira, I. Brasil.;

Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs). (2012). *Dicionário da Educação do Campo.* Expressão Popular.

Campos, M. (2015). *Lutas dos movimentos sociais do campo e suas contradições na construção da educação do campo*. RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas. VIII (11).

De Rossi, V. L. S. (2004). *Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna.

________. (2003). Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos do Cedes*, 23(61), 319-337.

________. (2005). Mudança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*, 26(61), 935-957.

Fernandes, B. M. (1999). *MST: formação e territorialização em São Paulo*. São Paulo: Hucitec.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

________. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

________. (1983). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, M. da G. (2001). *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Ed. Cortez.

________. (2002). *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola.

Gramsci, A. (1978). *A Concepção Dialética da História; Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Martins Fontes.

Hage, S. M. (2011). *Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino*. *Em Aberto*, 24(85), 97-113.

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34.

Molina, M. C. (2010). *Educação do Campo e Pesquisa II*. MDA/MEC.

Molina, M. C.; Freitas, H. C. de A. (Orgs). (2012). *Em Aberto.* INEP/MEC.

Molina, M. C. (Org.). (2014). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.* MDA/Série NEAD.

MST. (1999). *Caderno de Educação n° 8 - Princípios da Educação no MST*. São Paulo.

MST. (2000). *Caderno de Educação* n° 2 (*Alfabetização);* n° 3 (*Alfabetização de jovens e adultos: como organizar);* n° 4 (*Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem);* n° 5 (*Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática*); n° 9 (*Como fazemos a Escola de Educação Fundamental).* São Paulo.

MST. (2000). *Caderno do educando: Pra soletrar a liberdade n° 1*: *Nossos Valores*. São Paulo.

MST. (2001). *Caderno do educando: Pra soletrar a liberdade n° 2*: *Somos Sem Terra.* São Paulo.

MST. (2000). Cartilha de saúde nº 5. *Construindo o conceito de saúde do MST*. São Paulo.

Nosella, P. (1992). *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Oliveira. L. M. T. (2015). Educação do campo e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos às políticas públicas. *RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*. VIII(11).

Souza, M. A. (2012). *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Souza, M. A. (Org.). (2011). *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Souza, M. A. (2010). *Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: Ed. UFPR.

Stedile, J. P., & Fernandes, B. M. (1999). *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Thompson, E. P. (1981). A *miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Tierra, P. (2002). Poesia. In: Bogo, A. (Org.) *MST: Caderno de cultura,* (1).

Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e Educação superior: Projeto político-pedagógico.* Campinas, SP: Papirus.

Vendramini, C. R. (2000). *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

Vendramini, C. R., & Aued, B. W. (2009). *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Editora Insular.

[i] Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

[ii] Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Implantado pelo MEC – Ministério da Educação no ano de 2007, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Brasília (UnB).

[iii] DECRETO nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

[iv] Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012. Tem como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo.

[v] MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, entre outros.

[vi] 1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título l, Artigo 3º lV e Seção l – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79; 3) ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, 1997; 4) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 1998; 5) ProJovem Campo Saberes da Terra; 6) ProJovem Rural; 7) Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; 8) Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 9) Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016, que norteia a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo de forma contínua e sustentável.

[vii] Licenciatura em educação do campo da UFRRJ. Áreas de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades.

[viii] O Programa Escola Ativa financiado pelo Ministério da Educação. Voltado para atender as escolas do campo com turmas multisseriadas.

[ix] Ver reportagem sobre fechamento das escolas do campo. Folha de São Paulo online, de 03/03/2014.

[x](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas, acessada em 2/08/2015).

Recebido em: 28/06/2016
Aprovado em: 21/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Santos, R. B. (2016). Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 26-46.

ABNT:
SANTOS, R. B. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 26-46, 2016.

Revista Brasileira de Educação do Campo
ARTIGO

Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância

Andreia Aparecida Detogni[1], Yolanda Zancanella[2]
[1]Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Centro de Ciências Humanas, campus Francisco Beltrão. Rua Maringá, 1200, Francisco Beltrão, Paraná. Brasil. andreiadeto@yahoo.com.br. [2]Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

RESUMO. O trabalho apresenta resultados da pesquisa que objetivou compreender e analisar a formação continuada dos professores e monitores relacionada à pedagogia da alternância e como ela tem contribuído para a prática profissional. Foram sujeitos da pesquisa três professores cedidos pela Secretaria do Estado de Educação (SEED) e três monitores de nível superior, subsidiados pela ARCAFAR/SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil). Para a coleta de dados utilizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas. O processo de análise partiu das questões evidenciadas pelos professores e monitores, buscando conhecer: quais cursos de formação continuada sobre a pedagogia da alternância que eles têm participado? Como isso tem influenciado em sua prática? Como compreendem a pedagogia da alternância? A pesquisa bibliográfica fundamentou as reflexões sobre formação de professores e a pedagogia da alternância, com o aporte teórico de autores como Borges (2012), Caldart (2013), Ribeiro (2013) e Manacorda (2007). Com este trabalho concluímos que professores e monitores não tiveram em sua formação superior momentos que contemplassem a pedagogia da alternância, que a formação continuada oferecida para ambos os grupos é insuficiente, insatisfatória ou mesmo inexistente.

Palavras-Chaves: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Formação de Professores e Monitores.

Rural Home Familiar of Coronel Vivida - PR: challenges of continuous formation in the pedagogy of alternation

ABSTRACT. This investigation aimed to comprehend and evaluate the continuous education for teachers and monitors related to PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA and how this education contributes to the professional practice. We interviewed three teachers assigned by SEED and three monitors with graduation level, assigned by ARCAFAR/SUL. In order to collect data, we used a questionnaire with open and closed questions. Evaluation regarding continuous education for teachers and monitors included questions regarding: Courses about PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA taken by these professionals? How these courses changed their everyday practice? How they understand the PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA? The bibliographic research worked and base for the reflections, including the theory by authors like Borges 2012; Caldart, 2013; Ribeiro, 2013 and Manacorda 2007. In summary, we found teachers and monitors graduation courses did not include teaching about PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, the continuous education offered to teachers and monitors is not enough, is not satisfactory or do not exist.

Keywords: Pedagogy of Alternation, Rural Family House, Teachers and Monitors Formation.

Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: Desafíos de la formación continua en la Pedagogía de la Alternancia

RESUMEN. El trabajo presenta los resultados de la investigación dirigida a la comprensión y análisis de la formación continua de los profesores y monitores relacionados con la pedagogía de la alternancia y la forma en que ha contribuido para su práctica profesional. Los sujetos de la investigación han sido tres profesores vinculados a Secretaría de Estado de Educación (SEED) y tres monitores de nivel superior, subvencionados por la ARCAFAR/SUL (Asociación Regional de las casas de las familias rurales en el sur de Brasil). Fueron utilizados un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para conocer y comprender: El qué cursos de formación continua en la pedagogía de la alternancia que han participado ¿Cómo ha influido en su práctica y forma de entender la alternancia¿ La investigación bibliográfica fundamentó las reflexiones en autores como Borges (2012), Caldart (2013), Ribeiro (2013) y Manacorda (2007). En este trabajo se ha concluido que profesores y monitores no habrían tenido en su formación superior momentos que hubieron contemplado la pedagogía de la alternancia, que la continua formación que se ofrece a ambos grupos es insuficiente, a veces insatisfactoria o inexistente.

Palavras-Claves: Pedagogia de la Alternancia, Casa Familiar Rural, Formación de Profesores y Monitores.

A formação de professores na Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância teve seu início na França no ano de 1935 com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) com o intuito de atender as famílias moradoras do campo, especificamente os jovens do sexo masculino. A educação oferecida até então aos moradores do campo não atendia as suas necessidades, tendo seus filhos que sair de casa para continuarem seus estudos ou abandonarem a escola, permanecendo na propriedade da família, para auxiliar na execução do trabalho.

No Brasil, a alternância foi introduzida a partir de 1969, com as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) [i]no Espírito Santo, já as Casas Familiares Rurais (CFRs[ii]) iniciaram no nordeste do país, em 1981, em Alagoas. No Paraná, em 1987 é implantada a primeira CFR do Estado em Barracão (BORGES *et al*., 2012).

A alternância é uma pedagogia que se constrói permanentemente nos CEFFAs[iii], que buscam a prática de uma alternância integrativa, interativa, tal como esclarece Borges (2012):

> A alternância integrativa pressupõe uma abordagem multidimensional e complexa. Nessa perspectiva, a alternância é definida como uma pedagogia de relações, ou seja, relações entre instituições, sujeitos, diálogo entre os diferentes saberes e a utilização de metodologias participativas nos processos de formação, numa perspectiva dialética ou dialógica. Uma pedagogia de relações entre instituições, porque no caso dos CEFFAs são três entidades que se juntam de forma organizada: a escola, a família e a comunidade com suas organizações representativas. Uma pedagogia de relações entre os diferentes saberes: populares, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais, tradições religiosas... Uma pedagogia dialética valoriza a busca e a construção coletiva do conhecimento comprometido com a transformação da realidade. Uma pedagogia de relações entre sujeitos: estudantes, centro do projeto, suas famílias, comunidades e os educadores-monitores. (BORGES *et al*., 2012, p. 39-40).

A pedagogia por alternância não acontece apenas na interação entre teoria e prática; são diversas as alternâncias que acontecem entre as instituições envolvidas, os sujeitos e os conhecimentos, superando a compreensão de uma pedagogia que se resume a alternar o tempo na propriedade familiar e o tempo na Casa Familiar Rural. Por proporcionar essa troca mútua por meio de relações complexas, modifica e revoluciona os espaços e tempos educativos.

É considerável empreender uma reflexão sobre a formação despendida aos

professores que atuam nessa realidade. Uma vez que acreditamos que o ser humano passa a fazer parte da intencionalidade de sua formação, cabe aqui considerar quais intencionalidades constituem a prática dos professores que atuam na pedagogia da alternância. Assim destaca Caldart (2012, p. 127-128):

> Ter intencionalidades em um processo de formação é já uma primeira intencionalidade e aquela que não pode deixar de ser aprendida por quem está sendo preparado para a condução de processos educativos. Considerar que a educação das pessoas é um processo quer dizer que ela acontece em um movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições, historicidade a ser compreendida e trabalhada. Considerar que é um processo intencional quer dizer que há um trabalho pedagógico planejado, feito no propósito das transformações e dos traços humanos que elas vão desenhando. E, mais amplamente, que há como pensar e agir para tornar mais plena a formação humana.

Quando Borges (2012) refere-se à pedagogia da alternância integrativa é também no sentido de consciência da necessidade da intencionalidade, uma vez que pressupõe uma abordagem multidimensional e complexa, é imprescindível considerar esse movimento que envolve historicidade, tempos e espaços, contradições e mudanças. As discussões de Caldart nos remetem também a Braga (2008) que discorre sobre a necessidade dos professores terem consciência de qual realidade necessitam transformar, a quem pretendem ensinar e o que desejam transmitir. A intencionalidade não acontecerá sem a consciência da necessidade do conhecer para transformar.

Nesse sentido, é necessária uma formação para os professores relacionada à pedagogia da alternância que, que seja de forma integrada consciente, e libertadora, uma vez que: "a pedagogia da alternância tem o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal" (Ribeiro, 2013, p. 293).

A formação de professores que esteja dissociada da realidade do campo compromete a ruptura de paradigmas tradicionalistas, correndo o risco de termos uma prática reprodutivista a serviço de uma classe elitista contribuindo para a separação dos saberes e dos sujeitos do campo, comprometendo deste modo a sua formação humana integral. Assim apontam Santos e Bueno (2013, p. 127):

> Como transformar a prática pedagógica do professor, para que ele possa, de fato, exercer a mediação no processo de construção coletiva dos saberes vivenciados pelos estudantes do campo? [...] A Pedagogia da Alternância, com seus instrumentos específicos, exige, de educadores e

> educandos, valores que rompam com tradicionalismos e conservadorismos, possibilitando que tais sujeitos se envolvam criticamente com a produção do conhecimento. Acreditamos que as práticas da alternância e, nela, a formação do professor, podem resultar em mudanças de paradigmas na educação do campo.

Deste modo, como poderá o professor na sua prática por meio da pedagogia da alternância considerar os aspectos históricos, culturais e sociais do campo, suas especificidades, histórias e memórias, suas lutas, recuos e avanços, se a graduação da qual participou não abordou essas discussões?

Nesse aspecto, trazemos a contribuição de Ribeiro (2013, p. 292):

> [...] a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. Esse método, em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica para os professores, que as licenciaturas, de modo geral, não oferecem. Sindicatos, associações, organizações sociais que adotam a pedagogia da alternância optam pela contratação de monitores, que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciados que escolhem trabalhar com a pedagogia da alternância fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações.

É necessário, também, o entendimento das políticas públicas que envolvem a educação do campo[iv] e dos motivos que fazem ou fizeram com que a prática da educação do campo fosse adotada pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas. Se de um lado a pedagogia da alternância preocupa-se por oferecer as famílias do campo uma formação que contemple suas demandas históricas, por outro lado, existe o risco de que a mesma contribua, ainda que de modo inconsciente com uma espécie de disfarce do Estado, diante da sua incapacidade de oferecer aos moradores do campo uma formação condizente com as suas necessidades específicas, delegando, então, à pedagogia da alternância e aos professores uma responsabilidade que prioritariamente seria do Estado (Ribeiro, 2013).

O Desafio da formação continuada em Pedagogia da Alternância do professor/monitor na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR

A Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR, localizada no Bairro Flor da Serra, na Rodovia PR 562, estrada que liga os municípios de Coronel Vivida e Honório Serpa, de acordo com seu Plano de Implantação, foi inaugurada em 29 de março de 1994, iniciando suas atividades no dia 25 de julho de 1995, oferecendo o curso de primeiro grau supletivo – Função Qualificação em Agricultura, tendo em sua

primeira turma o total de 25 jovens alternantes. Já de acordo com o seu Regimento Escolar de agosto de 1997, o início das atividades aconteceu em 05 de setembro de 1994.

O curso tinha a duração de três anos e atendia também alunos dos municípios de Honório Serpa, Itapejara D'Oeste e São João. (Plano de Implantação/Curso primeiro Grau Supletivo Função Qualificação em Agricultura no. 2.843.062-0. NRE PBC – Sistema integrado de documentos). O prédio que pertence à prefeitura municipal possui 498 metros quadrados de área construída e se encontra em bom estado de conservação, contando com duas salas de aula, sala da direção, sala dos professores, cozinha e refeitório, três quartos grandes com banheiros, depósito, e demais dependências. Funciona no regime da alternância semanal, onde os jovens permanecem uma semana na propriedade familiar e uma semana na Casa Familiar Rural.

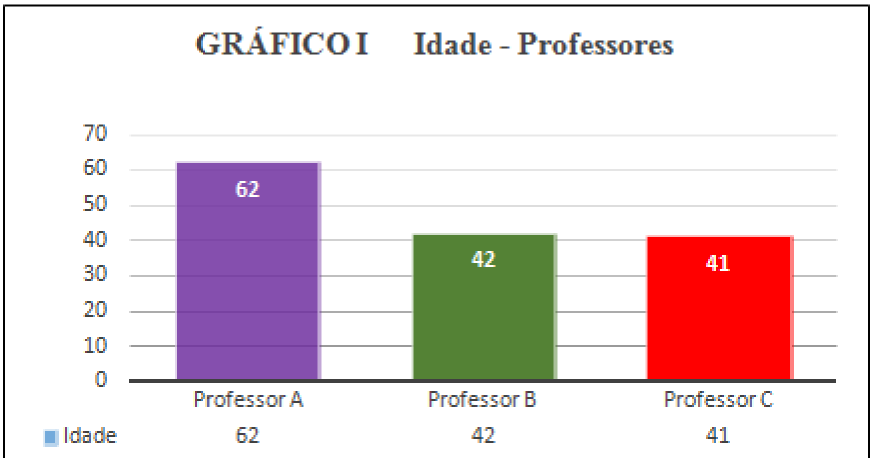
Em 2015, a Casa atendia três turmas, assim distribuídas: 1) primeira série com 19 alunos matriculados; 2) segunda série com 12 alunos; 3) terceira série com 17 alunos totalizando 48 jovens frequentando o Curso de Técnico em Alimentos. Também para este período, a Casa contava com quatro professores vinculados e cedidos pela Secretaria Estadual de Educação; três monitores de nível superior vinculados e cedidos pela ARCAFAR; um técnico (serviços gerais) também cedido pela ARCAFAR, e um coordenador, cedido pela prefeitura municipal.

Pretendemos buscar, com este trabalho, o entendimento sobre as formações inicial e continuada dos professores e monitores que atuam na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR, relacionados à pedagogia da alternância e de como isso é trabalhado, na prática na Casa Familiar Rural do município. Elaboramos um questionário com doze questões abertas e fechadas. Dos quatro professores cedidos pela Secretaria do Estado de Educação, três participaram da pesquisa, um não estava presente na CFR no dia da entrevista.

Os quatro professores possuem graduações em: História, Letras - Habilitação Português/Inglês e respectivas licenciaturas e Ciências - Habilitação em Matemática. Os monitores no total de três, todos participaram da pesquisa são graduados em: Nutrição, Tecnologia em Controle de Processos Químicos e Administração. Aos profissionais cedidos pela SEED (Secretaria do Estado de Educação) denominaremos de professores, e aos técnicos cedidos pela ARCAFAR, de

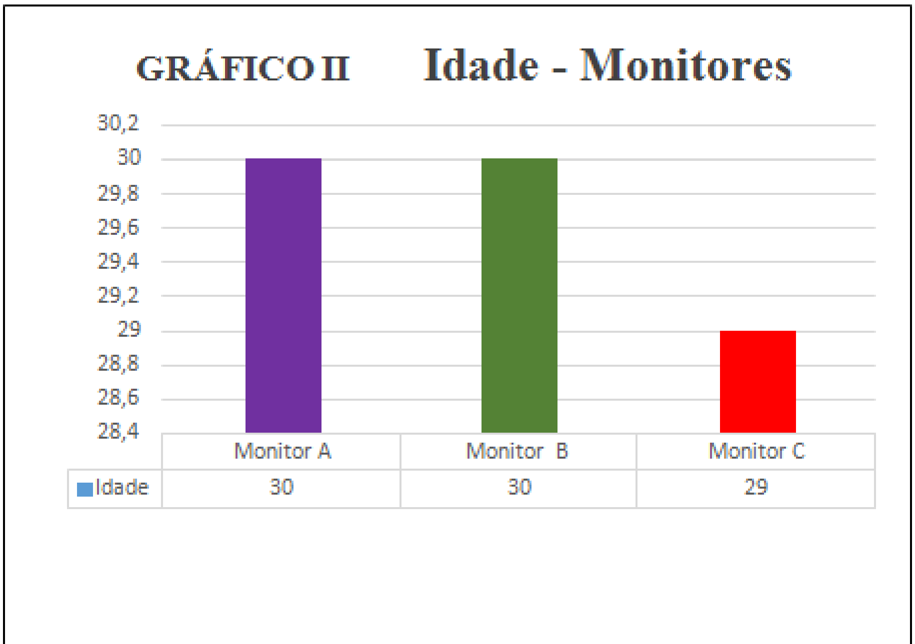
monitores, com o intuito de dar clareza da exposição dos resultados.

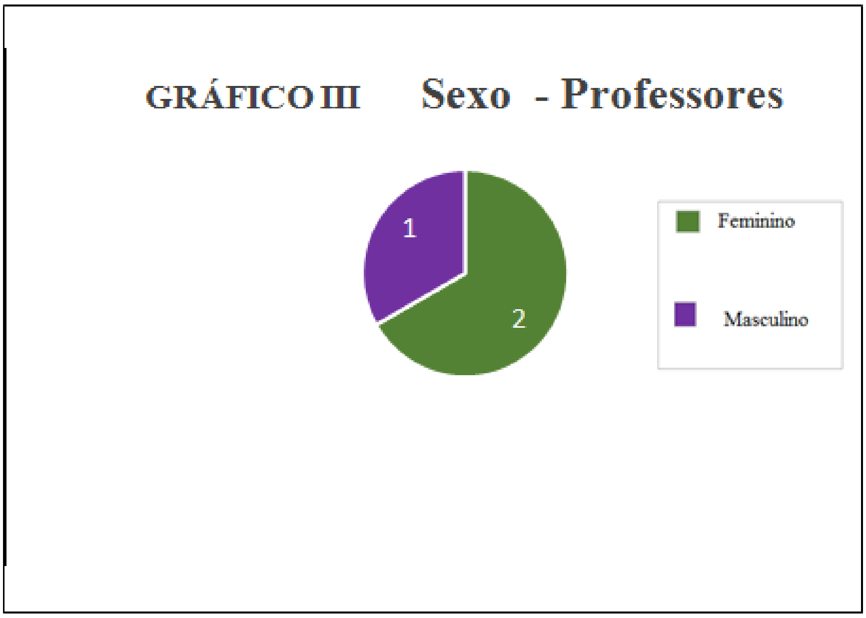
Os gráficos de I a IV, a seguir, apresentam a idade e sexo dos professores e monitores da CFR de Coronel Vivida - PR.

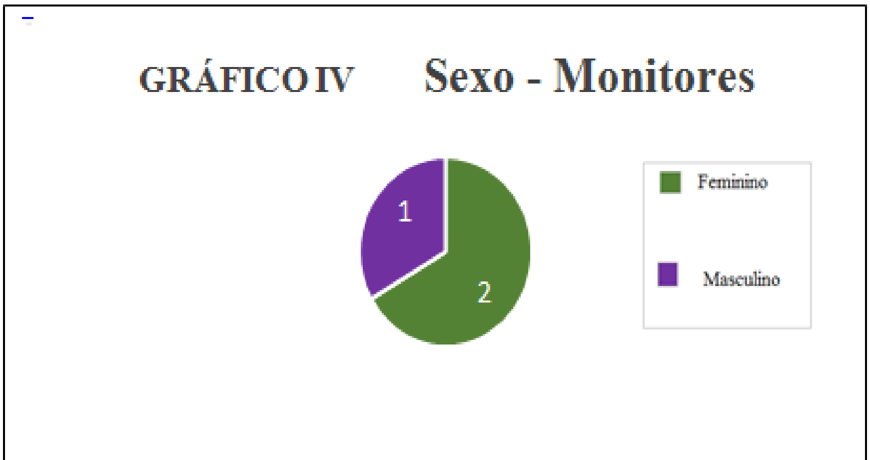


Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa.

Organização da autora/ 2015.







Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa.

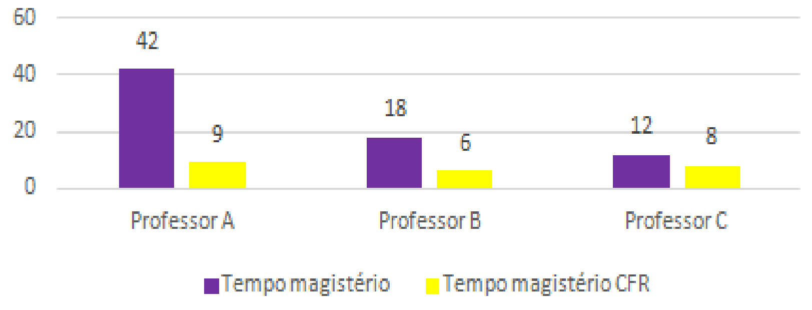
Organização da autora/2015.

Como demonstram os gráficos I e II a referência de idade é maior no grupo de professores, sendo que no grupo dos monitores percebemos uma média de 30 anos de idade. Quanto ao sexo, há igualdade, sendo dois professores e monitores do sexo feminino, e um professor e monitor do sexo masculino, havendo preponderância, portanto, das mulheres, condizendo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, os quais mostram que

o Brasil contava com 7.205.541mulheres com ensino superior completo, enquanto que 5.256.475 homens contavam com o mesmo índice de instrução. No mesmo período dados do IBGE mostram maior número de mulheres em idade entre 25 e 34 anos, totalizando 166.706.62 pessoas, enquanto que os homens somavam 161.768.71, uma diferença de 4.937.91 habitantes. A supremacia populacional feminina não justifica o fato de as mulheres brasileiras serem maioria a concluir cursos de nível superior e também maioria atuante na docência do ensino básico e médio, como apontam dados do MEC (Ministério da Educação) de 2007, quando havia 624.850 docentes do sexo feminino atuando na educação básica, contra apenas 60.175 do sexo masculino. No ensino médio, eram 267.174 mulheres docentes e 147.381 docentes homens. Neste mesmo período, é apenas na educação profissional que temos maioria de professores do sexo masculino, totalizando 26.486, enquanto que as mulheres somavam 23.167. Estes índices demandam estudos detalhados sobre o tema.

Quanto ao tempo de atuação no magistério e o tempo de atuação como professores na Casa Familiar Rural. Os resultados são apresentados nos gráficos V e VI.

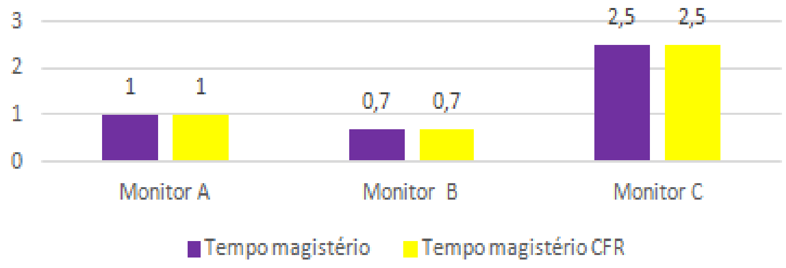
GRÁFICO V Tempo de atuação sem anos no magistério e tempo de atuação em anos no magistério na Casa Familiar Rural



Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa.

Organização da autora/2015.

GRÁFICO VI Tempo de atuação dos monitores no magistério e tempo de atuação em anos no magistério na Casa Familiar Rural



Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa.

Organização da autora/2015.

Como mostra o gráfico V, os professores têm vários anos de atuação tanto no magistério quanto na Casa Familiar Rural, sendo que o menor tempo de experiência de seis anos, e o maior, nove anos. Considerando que a Casa está aproximadamente em seu vigésimo primeiro ano de funcionamento e os professores nela atuam tem tempos variando de 6 a 9 anos, consideravelmente longos, o que evidencia a continuidade no trabalho destes profissionais e a oportunidade do uso da experiência que possuem para o enriquecimento da prática de ensino com a pedagogia da alternância.

No grupo dos monitores percebemos um tempo de magistério significativamente pequeno. Enquanto que no gráfico V temos um docente com mais de quarenta anos de experiência no magistério e outros dois com dezoito e doze anos, no grupo de monitores o tempo de magistério é menor, apresentando um monitor com dois anos e meio; e outro com um ano e oito meses, de acordo com resposta em questionário. Uma observação importante é a de que esses monitores não tiveram experiências anteriores no magistério. O gráfico VI nos sugere uma rotatividade significativa dos monitores já que o maior tempo de permanência é de 2 a 5 anos. Não nos debruçamos diante dos motivos que podem colaborar para a considerável rotatividade deste grupo de profissionais que atua na C.F.R. Uma explicação pode ser a falta de incentivo por parte das entidades

envolvidas incluindo a valorização destes profissionais no que se refere à remuneração financeira e na oferta de formação continuada.

A questão quatro está relacionada à qual ou quais disciplinas os dois grupos trabalham na Casa Familiar Rural. As respostas estão disponíveis nas tabelas I e II:

TABELA I **Disciplinas que trabalha na Casa Familiar Rural (Professores)**

Professor A	*Professor B*	*Professor C*
Filosofia	Matemática	Língua Portuguesa e Literatura
Geografia	Física	Arte
História	Biologia	Inglês
Sociologia	Química	

Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa. Organização da autora/2015.

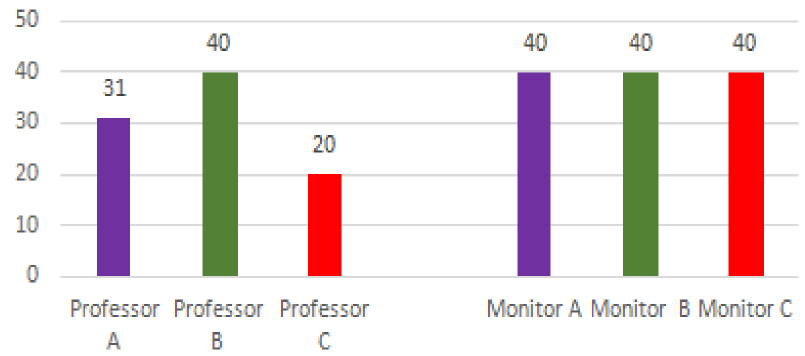
TABELA II **Disciplinas que trabalha na Casa Familiar Rural (Monitores)**

Monitor A	*Monitor B*	*Monitor C*
Nutrição e Dietética	Estágio	Microbiologia
Bioquímica	Práticas de Higiene	Tecnologia de Alimentos
Análise dos Alimentos	Legislação	

Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa. Organização da autora/2015.

A questão cinco é sobre o número de horas que professores e monitores trabalham na Casa Familiar Rural. O gráfico VII nos indica as respostas:

GRÁFICO VII Horas Semanais trabalhadas na CFR - Professores e Monitores



Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa.

Organização da autora/2015.

No gráfico VII, percebemos que os três monitores trabalham quarenta horas semanais na Casa, enquanto entre os professores, apenas o professor B trabalha esse número de horas, o professor A trinta e uma horas e o professor C vinte horas semanais. Com exceção do professor B, professores A e C permanecem semanalmente por menor período na C.F.R que os monitores, por conta de trabalharem também em outras instituições de ensino.

A questão sete buscou identificar se em algum momento da graduação dos dois grupos foi contemplada a pedagogia da alternância, todos afirmaram que não. As respostas nos fazem refletir sobre quais as prioridades dos cursos de graduação existentes e, sobre como é pensada a educação para as famílias do campo.

A questão de número oito buscou compreender dos dois grupos em que local eles costumam desenvolver as suas horas atividades. Os seis participantes responderam desenvolvê-las na própria Casa Familiar.

Na sequência, a questão nove é sobre quais cursos de formação continuada professores e monitores têm participado

atualmente e nos últimos anos, especificamente na Secretaria Estadual de Educação (SEED), ARCAFAR / SUL / Sul (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul), Prefeitura Municipal do município e outras instituições. As respostas resultaram nas tabelas III e IV:

TABELA III **Cursos de formação continuada que tem participado (Professores)**

	SEED	**ARCAFAR/ SUL**	**Prefeitura**	**Outros**
Professor A	Semana Pedagógica Formação em Ação Cursos sobre a P.A	________	_______	_____
Professor B	Semana Pedagógica Formação em Ação	________	_______	_____
Professor C	Semana Pedagógica Pacto do En. Médio	________	______	_____

Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa. Organização da autora/2015.

Observamos na tabela III, que nenhum dos professores afirmou ter participado de cursos oferecidos pela ARCAFAR / SUL, prefeitura ou outras instituições. O professor A em sua resposta afirmou participar da Semana Pedagógica, Formação em Ação e cursos sobre a pedagogia da alternância, ambos vinculados a SEED. O professor B tem participado pela SEED dos cursos de Semana Pedagógica e Formação em Ação, nas demais instituições afirmou não ter participado de curso algum, e no tocante a ARCAFAR / SUL, em sua resposta esclareceu "nunca participei de nenhum curso, pois não existiu oferta, desde que comecei a trabalhar na CFR, para os professores da rede" (Professor B). Este professor está há seis anos trabalhando na Casa Familiar. É preocupante observar que neste período instituições como a ARCAFAR e a própria Secretaria de Educação do Estado - SEED não tem ofertado formação para esses professores.

O professor A, que afirmou ter participado de cursos sobre a pedagogia da alternância ofertados pela, SEED está veiculado a CFR a nove anos, ainda de acordo com este professor, esses cursos aconteceram a mais de seis anos, período em que os professores B e C ainda não atuavam na Casa.

TABELA IV **Cursos de formação continuada que tem participado (Monitores)**				
	SEED	**ARCAFAR/SUL**	**Prefeitura**	**Outros**
Monitor A	_____	_________	_____	_____
Monitor B	_____	_________	_____	_____
Monitor C	_____	Curso de aperfeiçoamento para novos Monitores	_____	Esp. em Met. do Ens. em Biologia e Química (UNINTER)

Fonte: Questionário realizado com sujeitos da pesquisa. Organização da autora/2015.

A tabela IV contém as respostas dos monitores em relação à questão nove. Percebemos que os monitores A e B, que estão na Casa Familiar Rural, respectivamente a um ano e a oito meses, não participaram de nenhum curso de formação. O monitor C afirma ter participado de um curso oferecido pela ARCAFAR / SUL sobre aperfeiçoamento de novos monitores, e ter feito uma especialização à distância sobre Metodologia do Ensino em Biologia e Química pela UNINTER (Centro Universitário Internacional). O monitor C está na Casa Familiar a dois anos e meio, as respostas nos levam a interpretar que pelo menos a um ano e meio não são oferecidos cursos de formação continuada aos monitores, tendo em vista o tempo de serviço de cada um dos três. Também vale salientar que a especialização feita pelo monitor C não contempla, em sua grade formativa, a pedagogia da alternância.

Assim como os professores, os monitores não tiveram em sua formação referencias a pedagogia da alternância. Dos três, um teve uma formação voltada à prática na CFR, os outros dois, não.

Com relação à contribuição das formações continuadas a prática

profissional na CFR, os profissionais deveriam escolher dentre as alternativas ótimas, satisfatórias, insatisfatório e outras justificando a sua escolha. As alternativas foram "Otimamente", "Satisfatoriamente", "Insatisfatoriamente" e "Outros", para todas as alternativas tendo de justificar a opção escolhida. O professor A escolheu a opção "Satisfatoriamente", e como justificativa escreveu que "não atende diretamente ao que demanda o projeto" (Professor A). O professor B escolheu a alternativa "Insatisfatoriamente", justificando que "não é específico para a CFR" (Professor B). O professor C escolheu a alternativa "Outros", e como justificativa expôs:

> As formações continuadas às quais participei foram muito importante para o meu aprendizado, mas estas ocorreram logo no início da escolarização na CFR (Casa Familiar Rural) em nosso município, isso em 2007 e 2008. O último encontro o qual participei foi em 2013, o mesmo realizado em Foz do Iguaçu, mas não abordou muita coisa sobre a Pedagogia da Alternância vinculada a Casa Familiar Rural, este evento voltou mais para os Colégios Agrícolas. E agora a maior dificuldade que estamos tendo é que foi nos passado o corte de 20 h, os quais nos davam amparo para que fossemos as propriedades dos alunos e fizéssemos "parte" das visitas técnicas, amparando e desenvolvendo o aprendizado. (Professor C, Coronel Vivida, 16 de setembro de 2015).

O professor C em sua justificativa aponta para a dificuldade no desenvolvimento do trabalho, e também a preocupação com a impossibilidade de não poderem acompanhar devidamente os jovens alternantes nas propriedades familiares. O corte a que se refere o professor C é a notificação por parte do governo do Estado do Paraná, que alerta para o possível fechamento das Casas Familiares Rurais. Anterior a isso, os professores tinham a possibilidade de trabalhar quarenta horas semanais na Casa, disponibilizando de maior tempo para o desenvolvimento das horas atividades.

Os três professores demonstraram insatisfação com os cursos de formação continuada. Seja por não tratar especificamente de questões relacionadas à pedagogia da alternância, por acontecerem esporadicamente com um grande espaço de tempo entre uma formação e outra, ou por ofertar cursos que não tratam exatamente da alternância.

Quanto às respostas dos monitores para a questão dez, os monitores A e B escolheram a alternativa "Outros", e as justificativas foram "Não participei de nenhum" (Monitor A), e "Com profissionais que já trabalham, com a Pedagogia" (Monitor B). O monitor C optou por "Satisfatoriamente" e respondeu "Conhecimento básico sobre o

funcionamento das casas e sobre como é a pedagogia da Alternância". Os monitores A e B, que não haviam participado de nenhum curso de formação continuada até a data da entrevista (ver tabela 04, referente à questão nove), deixaram clara a insatisfação em relação aos cursos de formação continuada ofertados, mesmo porque não tiveram participação em nenhum.

O monitor B demonstrou buscar informações com os outros profissionais que já trabalham com a pedagogia da alternância, diante dos desafios que surgem cotidianamente na CFR.

O monitor C que está há dois anos e meio na Casa escolheu a opção "Satisfatoriamente" e justificou do seguinte modo: "Conhecimento básico sobre o funcionamento das casas e sobre como é a pedagogia da alternância" (Monitor C). Em sua resposta não temos a quantidade de horas do curso.

Os dois grupos qual o conceito que possuem sobre pedagogia da alternância. As respostas dos professores seguem abaixo:

> É a formação integral do jovem; a relação intensificada família / escola / propriedade. Na Pedagogia da Alternância o jovem tem a práxis – com teoria e prática (Professor A, Coronel Vivida, 16 de setembro de 2015).

O professor A enfatiza a questão da formação integral do jovem alternante, a relação que a alternância propicia entre a família, a escola e a propriedade familiar, também ressalta a práxis propiciada por esta prática.

O ensino da alternância deve superar uma lógica de ensino que induz a classe trabalhadora para uma formação alienante. "É a partir da práxis política dos sujeitos do campo que se alcançará a superação da sua realidade às quais os camponeses[v] são submetidos historicamente" (Vilhena Júnior & Mourão, 2012, p. 193):

> Oportunidade para o jovem do campo obter qualificação profissional sem o afastamento da sua realidade do campo (trabalho) e da família. Leva à propriedade e à família qualificação profissional de maneira imediata (Professor B, Coronel Vivida, 16 de setembro de 2015).

O professor B descreve a pedagogia da alternância como sendo um caminho para que o jovem alternante se qualifique profissionalmente sem precisar afastar-se do campo e da sua família. Enfatiza a importância da qualificação profissional oferecida ao jovem. No entanto, a formação técnica não é suficiente para caracterizar a pedagogia da alternância. Para uma proposta de trabalho que visa formar integralmente e coletivamente os sujeitos, enfatizar a qualificação

profissional é perigosamente arriscar desvincular a pedagogia da alternância da complexidade que a constitui, formando para um trabalho e não para o trabalho[vi].

A pedagogia da alternância pode tornar-se uma proposta de intencionalidade consciente de integração coletiva, mas para isso precisamos entendê-la amplamente.

> É um ensino diferenciado o qual contribui muito no aprendizado do aluno, pois permite o aprimoramento e o desenvolvimento do conhecimento adquirido na sua formação integral, tornando-o um cidadão crítico do seu saber (Professor C, Coronel Vivida, 16 de setembro de 2015).

O professor C traz um elemento novo a sua resposta, a criticidade do alternante frente ao conhecimento. Para que tenhamos jovens alternantes críticos, são necessários professores críticos e conhecedores dessa prática que visa transformar, oferecendo condições para que os sujeitos desse processo tenham uma educação que contemple suas necessidades concretas, proporcionado sua autonomia e tomada de decisões.

Quanto ao conceito de Pedagogia da Alternância, as respostas dos monitores estão elencadas a seguir:

> É um projeto para a finalidade de um curso técnico em Alimentos, para orientação, qualificação profissional e formação Geral de pessoas Adultas responsáveis (Monitor A, Coronel Vivida, 17 de setembro de 2015).

> É importante Pois a uma maior interação familiar (Monitor B, Coronel Vivida, 17 de setembro de 2015).

> Que é uma metodologia de ensino muito boa, que deveria ser bem mais difundida (Monitor C, Coronel Vivida, 17 de setembro de 2015).

As respostas dos três monitores sugerem visões superficiais da pedagogia da alternância, como sendo um esboço traçado rapidamente sobre a prática que eles próprios conduzem. Resumir a pedagogia da alternância à oferta de um curso técnico, a formação de adultos, a uma maior interação familiar, e como sendo uma metodologia muito boa, sem maiores explicações é, de certo modo, esvaziá-la enquanto prática emancipatória. Algumas suposições para estas respostas apressadas podem ser a falta ou inexistência de cursos de formação continuada específicos e o tempo de experiência na pedagogia da alternância relativamente pequena.

Alienar-se ao trabalho é expropriar o ser humano daquilo que ele produziu. Professores e monitores também estão sujeitos a esta expropriação e alienação. Nesse sentido o educador aliena-se "na medida em que não se reconhece diante do próprio trabalho, quando se torna estranho

à atividade que desenvolve" (Souza & Mendes, 2012, p. 255).

Para finalizar os professores e monitores deveriam relatar como trabalham a pedagogia da alternância na sua prática docente na CFR. As respostas dos professores estão na sequência:

> É bom que se diga que neste ano de 2015, perdeu-se a identidade da Pedagogia da Alternância por conta da política de nosso governador, o que, descaracterizou o meu trabalho pedagógico com o uso das ferramentas que sustentam a aplicação da Pedagogia da Alternância. Nesse governo, não houve nenhuma formação para os docentes da CFR. Temos alguns impasses internos que colaborou ainda mais para a desestruturação deste grande Projeto. Mas, assim mesmo procuro formar cidadãos emancipados e preparados, com capacidade técnica / pedagógica, orientando-os para o futuro. O acompanhamento direto do aluno e as visitas às famílias personalizam a sua prática. (Professor A, Coronel Vivida, 16 de setembro de 2015).

Em sua resposta, o professor A aponta dois elementos que tem influenciado diretamente no desenvolvimento de seu trabalho na CFR, a atual política de governo e impasses internos. Aponta a falta de oferta de cursos de formação continuada por parte do atual governo, resultando na descaracterização da pedagogia da alternância, ocasionando a desestruturação do trabalho pedagógico, por conta também de conflitos internos da Casa Familiar – conflitos não especificados pelo professor.

Relacionado a isso temos o relato à questão de número dez, do professor C, que cita a inviabilidade das visitações as famílias por parte dos professores, e de como elas são necessárias para amparar e desenvolver o aprendizado do jovem alternante.

> A minha prática docente não fica restrita ao trabalho dos conteúdos específicos das disciplinas, o envolvimento é com todas as ferramentas da pedagogia da Alternância e em todo o desenvolvimento do aluno, inclusive na propriedade (Professor B, 16 de setembro de 2015).

> Através dos Planos de Estudo baseado em Alternâncias, nos temas elaborados e trabalhados juntamente com os alunos e a aplicabilidade do conteúdo específico dos encaminhamentos da Base Nacional Comum das disciplinas ministradas (Professor C, 16 de setembro de 2015).

O professor B evidencia em sua resposta, assim como o professor A, o envolvimento não apenas com suas disciplinas na Casa Familiar Rural, mas com outras etapas no processo da pedagogia da alternância. Também o professor C, em sua resposta a questão nove ressaltou a necessidade das visitações. Não se trata apenas de uma visita técnica, é a oportunidade de reconhecer o jovem alternante como o

jovem filho, o jovem fora dos muros da Casa Familiar.

As respostas dos monitores sobre a questão doze foram:

> Trabalho juntamente com os conteúdos dados e as aulas práticas conforme os Conteúdos em sala (Monitor A, Coronel Vivida, 17 de setembro de 2015).
>
> Como trabalho com matérias específicas e com temas de Plano de Estudo são colocadas questões para que o aluno leve para casa para uma maior interação com a família (Monitor B, Coronel Vivida, 17 de setembro de 2015).
>
> Trabalho juntamente com os conteúdos dados e aulas práticas relacionado ao tema gerado (Monitor C, Coronel Vivida 17 de setembro de 2015).

Identificam-se características semelhantes nas respostas dos Monitores A e C: Monitor A "trabalho juntamente com os conteúdos dados e as aulas práticas", Monitor C "trabalho juntamente com os conteúdos dados e as aulas práticas". O monitor B fez alusão às matérias específicas e ao fato do jovem alternante levar questões para casa para maior interação familiar. As respostas dos monitores não demonstraram com clareza de que modo através dos conteúdos trabalhados em sala desenvolve-se ou provoca - se a pedagogia da alternância.

O resultado do questionário evidencia a falta de formação nas graduações sobre pedagogia da alternância e a deficiência de formação continuada para professores e monitores que atuam na CFR de Coronel Vivida – PR. Demonstra, também, uma tendência à superficialidade quanto à compreensão de ambos os grupos investigados sobre seu entendimento conceitual em relação à pedagogia da alternância. Quanto ao desenvolvimento da pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural, os professores apontam a falta de cursos de formação continuada aos docentes, impasses internos (não especificados) como sendo fatores determinantes no desenvolvimento do trabalho, a ausência das frequentes visitas aos jovens alunos da Casa Familiar, os impedindo de desempenhar um trabalho melhor, pois, as visitas são a oportunidade de reconhecer quem são esses jovens. Os monitores em suas respostas não deixaram claro de que maneira sua prática na Casa contempla a pedagogia da alternância.

Considerações

A pesquisa teve por objetivo realizar uma incursão sobre a importância da formação continuada de professores e monitores que trabalham com a pedagogia da alternância, na Casa Familiar Rural do município de Coronel Vivida - PR.

O estudo nos permite concluir que, em suas graduações professores e monitores não tiveram momentos que contemplassem a pedagogia da alternância na grade curricular. Nota-se, também, o descontentamento de ambos os grupos em relação à formação contínua, em termos de qualidade e periodicidade.

Segundo Conceição (2010, p. 75-76):

> Perder de vista a ausência do Estado na implementação de políticas de formação de educadores, a fim de atender as especificidades do campo é apenas um dos muitos aspectos a caracterizar a negligência do poder público para com a educação do campo, e traz como consequência, a impossibilidade de garantir o direito universal à educação dos sujeitos que vivem no e do campo. [...] Isto leva a afirmar que, a ausência de uma, necessariamente implica no insucesso da outra.

Não se pode eximir o Estado de sua responsabilidade na formação desses profissionais, e da necessidade de formações que contemplem diretamente os interesses dos sujeitos do campo, considerando as suas especificidades. De acordo com Ghedin (2012) as políticas públicas têm contribuído para que se mudem os discursos sobre a realidade que vivenciamos, e não para a efetiva transformação da realidade.

Evidenciou-se durante a pesquisa o esforço dos professores em compreender a pedagogia da alternância, sua preocupação com os jovens, e também a inquietação com a diminuição das visitações as famílias, quando os professores tinham a oportunidade de aproximar-se e compreender com maior profundidade a realidade desses alunos. Também se notou a insatisfação dos investigados por conta do não oferecimento de cursos contínuos, e também com as políticas governamentais atuais.

Em relação aos monitores percebeu-se a ausência ou insuficiência de formação continuada, talvez, por conta do tempo relativamente curto de atuação na CFR, uma acriticidade em relação aos compromissos de seu trabalho. Não podemos aqui cometer o erro de acreditar que cabe somente a estes profissionais a busca pela compreensão de algo que ainda não possuem.

Concluímos que as formações continuadas ofertadas para estes profissionais são insuficientes, ficando por vezes a mercê de sua busca autônoma para um melhor preparo que contribua para a sua prática pedagógica. Neste sentido, apenas um monitor afirmou ter feito uma especialização, que não contemplou a pedagogia da alternância.

Foi evidenciada a rotatividade considerável de monitores na CFR, sendo que dos três, o maior tempo de trabalho na

Casa é de dois anos e meio. O que motiva a não permanência desses profissionais na Casa Familiar e em como isso reflete no desenvolvimento de sua prática são questões que surgiram no decorrer desta pesquisa.

Para atuar na pedagogia da alternância, compreender e dar conta das inúmeras e distintas tarefas, a formação inicial e continuada dos professores/monitores é condição primordial para qualificar o quadro docente.

Existe, portanto, a necessidade do comprometimento da formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional desses sujeitos, do fundamental reconhecimento de seu trabalho, de proporcionar condições de permanência na sua prática educativa e, por último, retomar o seu protagonismo no processo educativo como parte integrante de um processo político mais amplo.

Referências

Borges, I. S. *et al*. (2012). A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais* (p. 37-56). Belo Horizonte, BH: Autêntica.

Braga, D. R. (2008). O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores. In *Anais do 7º Congresso Nacional de Educação EDUCERE* (p. 4336-4347). Curitiba, PR. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/403_446.pdf>.

Caldart, R. S. *et al*. (2012). *Dicionário da educação do campo.* Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2012). Intencionalidade na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In Antunes-Rocha, M. I; Martins, M. F. A. & Martins A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: Escola, comunidade e movimentos sociais* (p. 119-142). Belo Horizonte, BH: Autêntica.

Chaves, K. M., & Foschiera, A. A. (2014). Práticas de Educação do Campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. *Revista Pegada*, 15 (2), 76-94. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/3192/2810>.

Conceição, D. (2010). A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Pará, Belém.

Ghedin, E. (2012). Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In Ghedin, *Educação do campo: epistemologia e práticas* (p. 25-28). São Paulo, SP: Cortez.

IBGE. (2016). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. [On-line]. Retirado de endereço eletrônico. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc

=0&cat=-1,1,2,-2,-27,114,128&ind=4741>.

Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, SP: Alínea.

MEC. (2016). *Ministério da Educação*. [On-line]. Retirado de endereço eletrônico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>.

Plano de Implantação / Curso. Primeiro Grau Supletivo, função qualificação em agricultura nº. 2.843.062-0. Núcleo Regional de Educação de Pato Branco – Sistema integrado de documentos.

Ribeiro, M. (2013) *Movimento camponês - trabalho e educação: Liberdade, autonomia, emancipação - princípios/fins da formação humana*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Santos, R. B., & Bueno, M. C. (2013). Educação do campo e pedagogia da alternância na formação do professor. *Revista de História da UNIABEU*, 3(4), 125-141. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/reconcavo/article/view/1034>.

Souza, A. S. D., & Mendes, G. C. (2012). O trabalho docente do educador do campo e a pedagogia da alternância: elementos para reflexão e discussão. In Ghedin, *Educação do campo: epistemologia e práticas* (p. 251-269). São Paulo, SP: Cortez.

Vilhena Júnior, W. M., & Mourão, A. R. B. (2012). Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In Ghedin, *Educação do campo: epistemologia e práticas* (p. 169-192). São Paulo, SP: Cortez.

[i] As Escolas Famílias Agrícolas são uma adaptação da metodologia francesa, na Itália, e também trabalham com a Pedagogia da Alternância, direcionada sua prática para a formação escolar e prática do trabalho agrícola, enfatizando a uma formação mais escolar que agrícola. (Chaves & Foschiera, 2014, p. 86-87).

[ii] As Casas Familiares Rurais surgiram na França, em 1935 e trabalham com a Pedagogia da Alternância, formando os filhos dos trabalhadores rurais para a permanência no campo, para o trabalho agrícola, atendendo também, suas necessidades quanto à formação escolar. (Chaves & Foschiera, 2014, p. 86-87).

[iii] Centro Educativo Familiar de Formação em Alternância. Nomenclatura criada no Brasil em 2001 e representa as diversas experiências que adotam o sistema da alternância, tais como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). (Borges, I. S. *et al*. 2012, p. 38).

[iv] Educação do Campo se importa com um projeto político de sociedade relacionada à formação humana, reportando-se às questões de trabalho, culturais e as lutas sociais, tendo como protagonistas nestes processos os próprios trabalhadores (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto; Caldart, 2012, p. 257).

[v] Camponeses são aqueles que têm uma produção baseada na unidade familiar (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto; Caldart, 2012, p. 42-43).

[vi] Essa participação real do trabalho deve ser uma inserção real na produção social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, representando a escola um resíduo de organizações sociais precedentes, o que significa vínculo ensino-produção (Manacorda, 2007, p. 67).

Recebido em: 27/06/2016
Aprovado em: 18/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Detogni, A. A., & Zancanella, Y. (2016). Casa Familiar Rural de Coronel Vivida-PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 47-70.

ABNT:
Detogni, A. A., & Zancanella, Y. Casa Familiar Rural de Coronel Vivida-PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 47-70, 2016.

A EPT sob a metodologia da alternância: a experiência do IF Brasília - campus Planaltina

Guilherme Lins de Magalhães[1], Remi Castioni[2]
[1]Presidência da República/Instituto Federal de Brasília - IFB/Universidade de Brasília - UnB, Setor de Preparação Física da Presidência da República. Anexo do Palácio do Planalto, Praça dos Três Poderes, Brasília - DF. Brasil. glmjudo@hotmail.com. [2]Universidade de Brasília - UnB.

RESUMO. Este artigo buscou entender como acontece o diálogo social entre os atores do mundo do trabalho e a instituição escolar e, assim, investigou se os conhecimentos disseminados pela escola, através da metodologia da alternância, influenciaram a atuação dos assentados como agentes de desenvolvimento da região. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem de natureza qualitativa com uma dimensão empírica pautada na busca de respostas. Todavia, o curso não obteve total sucesso na aplicação da metodologia da alternância, por problemas de gestão, e assim acabou demonstrando aspectos de um curso semipresencial.

Palavras-chave: Educação Profissional, Metodologia da Alternância, Metodologia Qualitativa.

The TPE under the methodology of alternation: the experience of the FI Brasilia - campus Planaltina

ABSTRACT. This article sought to understand the social dialogue takes place between the world of work actors and the school institution and thus investigated whether the knowledge disseminated by the school, through the alternation methodology influenced the actions of the settlers as agents of development in the region. The research was developed from a qualitative approach with an empirical dimension guided by the search for answers. However, the course did not achieve complete success in implementing the alternation methodology for management problems, and so just to demonstrate aspects of a blended course.
.

Keywords: Professional Education, Methodology of Alternation, Qualitative Methodology.

EPT bajo la metodología de la alternancia: la experiencia del IF Brasilia - campus de Planaltina

RESUMEN. En este artículo se trató de entender el diálogo social tiene lugar entre el mundo de los actores de trabajo y la institución escolar y por lo tanto se investigó si el conocimiento difundido por la escuela, a través de la metodología de alternancia influyó en las acciones de los colonos como agentes de desarrollo en la región. La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, con una dimensión empírica guiada por la búsqueda de respuestas. Sin embargo, el curso no logró el éxito completo en la aplicación de la metodología de la alternancia de los problemas de gestión, y así sólo para demostrar aspectos de un curso mixto.

Palabras-clave: Educación Profesional, Metodología de la alternancia, Metodología Cualitativa.

Introdução

Nos últimos anos no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública e gratuita teve maior investimento do governo federal. Dessa maneira, a EPT alcançou cidades mais afastadas dos centros urbanos industrializados, visto a concepção de que a profissionalização é um dos motores para o desenvolvimento econômico do país. Portanto, há um consenso entre pesquisadores, da área econômica, de que pessoas mais capacitadas poderão atender às demandas do mercado e também desenvolver tecnologias e técnicas para proporcionar o desenvolvimento de uma região.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um olhar sobre um dos vários setores da economia, o agropecuário, visto que o aumento da produção de alimentos, paralelo à preservação do meio ambiente, constitui-se um desafio da era moderna, sobretudo para a agricultura familiar, uma vez que há uma produção em escalas inferiores à dos empreendedores do agronegócio que atende a demandas de pequenas regiões. Desta forma, os assentados da reforma agrária da região de Águas Emendadas (Distrito Federal e Goiás) são hoje um público propício para iniciar esse tipo de agricultura. Entretanto, o pouco conhecimento, a ausência de capital financeiro e de infraestrutura são fatores que impossibilitam essa prática com mais afinco porque, depois de assentados, não houveram políticas coordenadas entre os setores governamentais para colaborar com o desenvolvimento da região.

Observou-se uma iniciativa nesse caminho, com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia[i], oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com o método de alternância. Nesse sistema pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se a partir da experiência e da realidade concreta dos educandos, onde o meio socioprofissional representa o eixo principal da proposta pedagógica do curso ora investigado.

Assim, esse artigo tem como objetivo relatar a experiência do IFB com a metodologia da alternância para apontar os sucessos e dificuldades no percurso dessa oferta para a meso região de Águas Emendadas. Dessa maneira, será útil para outras instituições que tenham interesse em ofertar cursos com essa metodologia em perceber os meandros dessa execução na educação profissional pública e gratuita.

O ensino agrícola e a metodologia da alternância no Brasil: uma história à parte

Desde a colonização brasileira, o desenvolvimento do país é pautado nas ações agroexportadoras, isto é, na produção de *commodities*, sendo a atuação do setor importante na construção do PIB nacional. Essa atuação "agro" tem caracterizado o país no cenário econômico internacional, condicionando as relações sociais no país, as relações com o trabalho e com a terra, seja como propriedade, seja como ambiente.

Originalmente, essas atividades se deram como atividades agrícolas, do tipo *plantation*, em grandes propriedades, com mão de obra escrava, ao longo da história. Posteriormente, surgiram características mais "modernas", tanto do ponto de vista técnico como de gestão. Logo, o modelo de produção agroindustrial, dentro dos moldes da Revolução Verde era à base dessa produção (Graziano Neto, 1988, p. 24, *apud* Dansa, 2008).

Desse modo, o processo histórico anterior, proveniente das características culturais, econômicas e sociais, influenciou o processo de modernização pautado pela Revolução Verde nas diferentes regiões do Brasil. Como descreve Graziano Neto (1988),

> nas regiões Sul e Sudeste do país consolidou-se um segmento de agricultores modernizados, nos moldes do capitalismo industrial, desenvolvendo sistemas de produção com tecnologia, articulados com as agroindústrias processadoras de produtos agrícolas e dispondo de certa condição econômica, infraestrutural e de organização social e política. Nas regiões Centro Oeste Norte e principalmente no Nordeste, a agricultura familiar é, normalmente, associada com unidade de baixa produção, desenvolvimento tecnológico precário, baixa capacidade de geração de renda, pouca infraestrutura de apoio e um poder organizativo e político pequeno, vinculado aos grandes proprietários (Graziano Neto, 1988 p. 22, *apud* Dansa, 2001, p. 85).

Portanto, a escolha do modelo de agronegócio é de caráter patronal e teve consequências na segregação daqueles que estão excluídos da sociedade. Como exemplo, os filhos bastardos e dos negros acabaram por perder o acesso a terra após a instalação desse sistema. Assim, essa população não teve outra opção a não ser de aceitar as condições miseráveis de trabalho ou ocupar de forma ilegal terras públicas.

Assim, o ensino agrícola brasileiro integrou-se ao Ministério da Educação e Cultura a partir de 1967 devido à modernização tecnológica preconizada pela Revolução Verde. Em seguida, é publicada a "Lei do Boi" (Lei n.º 5.465/68) que é uma política de "cotas", com favorecimento de uma determinada classe,

com objetivo de suavizar o êxodo rural crescente, pois dispunha sobre o preenchimento das vagas para ingresso na educação agrícola, tanto de nível médio, como de nível superior, reservando 50% das vagas para candidatos agricultores e seus filhos.

Também, expandiu-se o sistema “escola-fazenda” (um dos diferenciais deste sistema de escola-fazenda é o regime de internato para quase todos os alunos. Esta necessidade de residência na instituição existe, entre outros motivos, pelo fato de as escolas, na grande maioria, estarem localizadas na zona rural e absorverem alunos das mais diferentes regiões, o que impossibilita o deslocamento diário. Isso se torna, portanto, imprescindível para o funcionamento da fazenda (escola), tendo em vista as inúmeras atividades fora do horário normal das aulas.), que ainda norteia as atuais escolas agrotécnicas. Nessas, a metodologia tinha como princípio o de “aprender a fazer e fazer para aprender”, com os seguintes objetivos: 1) proporcionar aos estudantes vivências com os problemas reais do trabalho agropecuário; 2) despertar o interesse pela agropecuária; 3) convencer a comunidade de que a agropecuária é uma indústria de produção; 4) oferecer aos estudantes oportunidades de iniciarem e se estabelecerem em um negócio agropecuário; 5) estimular nos estudantes um espírito de reciprocidade e cooperação; e 6) ampliar as ações educativas em estabelecimentos rurais, a fim de estimular, entre os agricultores, práticas agropecuárias recomendáveis.

Na mesma época surgiu, no Brasil, a Pedagogia da Alternância - PA, por meio da ação do movimento de educação promocional do Espírito Santo (MEPES), que fundou as seguintes escolas: Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (Pessotti, 1978).

Essa Pedagogia tem como metodologia a organização da formação em espaços e tempos diferenciados, alternando “tempo escola” e “tempo comunidade”. Portanto, ele se desenvolve em três momentos integrados:

- **Primeiro momento:** no meio socioprofissional familiar (comunidade) ocorrem à pesquisa e a observação da realidade (busca dos saberes e experiências);

- **Segundo momento:** no ambiente escolar/centro educativo, realizam-se a reflexão, a problematização e o aprofundamento (sistematização dos conhecimentos);
- **Terceiro momento:** de volta ao meio socioprofissional familiar (comunidade), o jovem aplica seus conhecimentos na prática, realiza novas experiências e pesquisas, propiciando um confronto dos saberes teóricos com os saberes práticos.

Nesse sistema pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se a partir da experiência e da realidade concreta dos educandos, onde o meio socioprofissional representa o eixo principal da proposta pedagógica do curso ora investigado.

Dessa forma, na literatura sobre a PA, que provêm de 1969, há indicações de problemas quando há ações concretas, tais como: da estrutura e da manutenção das instituições; da participação das famílias como partícipes do processo pedagógico; e do dilema metodológico da escolha entre currículo oficial e plano de estudo. Entretanto, apesar destes, a PA ainda é uma alternativa bastante adequada para a Educação do Campo. Ainda que, para tanto, seja necessário que ela seja adotada em toda sua significação filosófica e metodológica (Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008).

Outro grupo de autores, relatado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que realizaram pesquisas entre a metodologia da alternância e desenvolvimento local entendem que a PA apresenta-se como uma alternativa de educação do campo, voltada para filhos e filhas de agricultores familiares, sob a ótica do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar e da qualidade de vida das populações do campo. Além disso, enfatiza-se o protagonismo dos jovens e de suas famílias no envolvimento com ações voltadas para o desenvolvimento sustentável como um processo endógeno.

Portanto, ao mesmo tempo em que a revolução do Boi trouxe a preocupação com a educação do campo na expansão do sistema escola-fazenda, a nível governamental, surge como uma das soluções a metodologia da alternância nesse ambiente rural, a nível local. Ideias convergentes em seus objetivos, mas divergentes em seus métodos, pois uma inseria o integrante do campo na escola para concluir seus estudos enquanto a outra alternava esses períodos com o objetivo de refletir teoria e prática durante o processo de aprendizagem.

Assim, com base em documentos norteadores do MEC/SETEC, os Institutos

Federais têm como objetivo ser um novo tipo de instituição identificada e comprometida com a evolução da educação. Trata-se de um projeto progressista, que compreende a educação como um compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos, e suscetíveis de modificar a vida social de seu alunado. E para atender a demanda de profissionalização de seu público, esses institutos empreendem um olhar diferenciado nesse complexo projeto de educação. A ação se materializa por meio do levantamento de necessidades da região e de proposição de melhoria, para assim, favorecer possibilidades de mudanças socioeconômicas, no país, e contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico e humano, além de fortalecer o avanço de tecnologias locais.

Por isso, através do PRONERA, o IFB câmpus Planaltina ofereceu o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia para assentados da região de Águas Emendadas a partir da metodologia da alternância.

Um breve histórico da implantação do curso técnico em agroecologia

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA e nele os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. No mesmo ano, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção se deveram aos altos índices de analfabetismo, aos baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária e à preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular. Isso simplesmente porque os dirigentes municipais consideram os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Mais tarde, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando-o ao Gabinete do Ministro e aprovando o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o programa é incorporado ao INCRA e, em seguida, é editada a portaria INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de

Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis, como um direito social de todos, houve a necessidade de elaborar outro Manual de Operações, aprovado pela portaria INCRA/Nº 282 de 16/4/2004.

Com essa portaria é possível promover em assentamentos e comunidades rurais uma educação voltada para os seguintes temas: a alfabetização e escolarização de jovens e adultos; a formação de educadores para os assentamentos; e a formação técnico-profissional de nível médio e superior.

Alcance e limitações da experiência com a metodologia da alternância

Esta pesquisa utilizou uma abordagem de natureza qualitativa a partir de uma dimensão empírica pautada na busca de respostas, ou seja, o estudo buscou descrever o fenômeno mediante uma modalidade de investigação que apresenta, em sua natureza, uma visão de mundo a partir da perspectiva do sujeito, implementada mediante a coleta de dados qualitativos. Godoy (1995) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, que embasam também este trabalho: considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para tanto, optou-se por uma amostra aleatória dos participantes, envolvendo professores e líderes do assentamento. Houve a participação de 8 (oito) professores e de 7 (sete) líderes de assentamentos, que foram arguidos através de entrevistas semi-estruturada. Com os professores, a entrevista teve como objetivo identificar se o curso ofereceu atividades e condições coerentes com a metodologia da alternância. Já o roteiro aplicado aos líderes dos assentamentos tinha como objetivo verificar a percepção destes sobre a atuação dos estudantes no

assentamento para colaborar com o desenvolvimento do mesmo. O processo de análise das respostas discursivas aconteceu através do software NVivo 10 (*free trial version*). A análise das respostas das entrevistas buscou identificar os elementos da metodologia da alternância na atuação dos professores e seus resultados práticos no assentamento.

Desta maneira, buscou-se perceber se os conhecimentos disseminados pela escola, através da metodologia da alternância, influenciaram a atuação dos assentados e consequentemente sua atuação como agentes de desenvolvimento da região, e, também, compreender como o diálogo social entre os atores do mundo do trabalho e a instituição aconteceu.

Em sua tese de doutoramento, Queiroz (2004) analisa o processo de implantação de CEFFAs de Ensino Médio e Educação Profissional nas EFAs. Ele defende que as EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional sejam escolas que, embora ainda estejam em construção, inaugurem no Brasil a formação dos jovens agricultores familiares em alternância, de maneira integrada e unitária, em que a crescente participação e responsabilidade dos agricultores familiares contribui tanto para o fortalecimento da formação em alternância, como para o próprio fortalecimento da agricultura familiar.

A PA tem como premissa a construção do projeto pedagógico a partir de princípios democráticos, participativos, amplos, motivadores, criativos e eficientes. Nesse sentido, a construção do currículo se desenvolve de forma coletiva como um instrumento de luta e de contraposição à fragmentação do trabalho pedagógico. Logo, é peça-chave do processo educativo porque trata das finalidades e das metas e dá sentido e define a sua condução. Nesse sentido, Castioni (2010, p. 255) relata que o ambiente educativo deve superar e revelar o caminho para uma educação de empoderamento "Há um ambiente impregnado dessas normas homogeneizadoras de comportamentos, que tornam tal ambiente difícil de ser revelado, tanto aos que educam quanto àqueles que são sujeitos da ação do ato educado".

Todavia, na busca de outras experiências na literatura, encontrou-se um artigo de professores do curso de Planaltina (Kuhn, Gonçalves e Kuhn, 2012) com relatos sobre o mesmo, ainda no seu início. E eles demonstram um dado de alta relevância: a não caracterização da PA como metodologia do curso:

> mesmo o Instituto Federal tendo assumido parte dos custos necessários à matrícula e início do curso, algumas atividades centrais não foram realizadas, como por exemplo, a contratação de monitores

> para atuar principalmente no tempo-comunidade e realização das atividades do tempo-escola na Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, no âmbito do assentamento Vereda II. Especialmente esses dois aspectos fizeram com que muitos dos fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo não fossem alcançados, pois a inserção nas comunidades e a mobilização delas foram prejudicadas pela falta dos recursos humanos e financeiros necessários para tal fim. Esta situação corrompeu a essência da pedagogia da alternância transformando o curso numa espécie de modalidade semipresencial (Kuhn, Gonçalves, Kuhn, 2012, p. 9).

Portanto, já em 2012, devido a problemas que serão relatados mais a frente, não havia mais o fundamento da metodologia da alternância para o curso proposto para os assentados da região de Águas Emendadas.

Assim, fica evidente uma baixa ação coletiva para colaborar com a região. Portanto, os estudantes ficaram à mercê de suas capacidades para determinar a sua alocação como cita Castioni (2010), à luz do pensamento de Gramsci (1991),

> de uma educação desinteressada, não pertencente a um grupo social e a nenhum interesse imediato. Na condição atual, tem-se, graças à ideologia do discurso competente, a primazia do *homo economicus*, no qual o indivíduo é tomado isoladamente, abstraído do conjunto de relações sociais e sendo ele o responsável por extrair o máximo de suas forças físicas e mentais para determinar sua alocação (Castioni, 2010, p. 258).

Portanto, com essa conclusão é necessário evidenciar os fatos ocorridos no percurso do curso para que outras instituições que tenham interesse em colocar em prática tal metodologia tenham como exemplo essa experiência e evitem percorrer os mesmos caminhos a fim de prevenir problemas com o uso dessa metodologia.

O primeiro fato a ser evidenciado nesse trabalho é que o curso não havia sido aprovado pelo Conselho Superior da Instituição até o final da realização da pesquisa, em 2014, sendo que o curso teve seu último momento em setembro de 2013. Portanto, esse fato inviabilizava a emissão e entrega de certificados para os estudantes concluintes. E, talvez, devido à falta dessa aprovação do curso, outros fatos, apontados pelos professores, como nenhum estímulo de projetos de extensão e de pesquisa na região, a ausência de reconhecimento da carga horária ministrada no curso e falta de pagamento de diárias para o deslocamento de professores até os assentamentos proporcionaram a desmotivação dos docentes na realização de atividades com afinco para a formação de um coletivo com determinação para colaborar com a realidade.

> Também aprendi que não entro novamente neste barco enquanto a instituição não assumir o comando e compreender o curso como uma atividade oficial. Aprendi muito, mas fiquei com a sensação de impotência diante dos processos que ficaram emperrados na burocracia e falta de apoio institucional (PROFESSOR IAA).

Outra dificuldade que existiu se refere ao deslocamento desses estudantes para o campus de Planaltina, pois constava no projeto do curso[ii] que ele teria "a duração de 2 anos, com uma carga horária de 2.454 horas, sendo 1.344 na EFA, 270 horas de estágio e 840 horas no tempo comunidade". Contudo, o curso não aconteceu na EFA, pois, depois de selecionados, os alunos tiveram a informação sobre a alteração do local do "tempo escola". A EFA localizada próximo do assentamento Vereda I estava sucateada e realmente sem condições de receber o curso. Um dos entrevistados exprime esse acontecimento como um fator determinante para a grande evasão do curso:

> Uma das primeiras dificuldades que a gente enfrentou e colocou em xeque metade da turma, inclusive em termos de desistência, boa parte do tempo das escolas aconteceria na EFA. E aí como se você colocasse uma regra para selecionar as pessoas e mudasse a regra no meio do jogo e falasse: não, a metade do tempo de escola agora será em Planaltina (PROFESSOR VPV).

Com históricos de desavenças entre os líderes e trocas constantes das lideranças, há evidências de inúmeros históricos de dificuldades de relacionamento, logo, há dificuldades de construir atributos como confiança, reciprocidade e cooperação:

> Em termos de atuação, influência de formação de rede cooperativa, nós não conseguimos ter por conta da própria relação que os assentamentos estabelecem. Os assentamentos, de forma geral antigos, que já passaram por diversos tipos de relação, que já tentaram diversos tipos de atuações nesse âmbito, e que são assentamentos viciados, cheios de vícios. Em Padre Bernardo, não sei tu percebeu no tempo que tu andou lá, mas hoje é assim, salve-se quem puder, os lotes são enormes, a distância de um vizinho para o outro é enorme também, eu tenho meu lote, eu produzo e eu me viro eu não vou lá no seu. Aí a UnB vai lá uma vez e estimula o processo cooperativo com um projeto da UnB, aí eles juntam, depois briga e separa (Professor MCP).

Outro dado relevante é a articulação com familiares, amigos e vizinhos. Quando perguntados sobre a frequência de encontros entre seus pares, para discutir problemas pessoais e para discutir política, em todos os quesitos, essa assiduidade é semanal. Isto demonstra que os estudantes têm bons relacionamentos com seus pares mais próximos. Entretanto, quando se questionou os líderes sobre a atuação desses estudantes, nos assentamentos,

observou-se que os estudantes não atuam fora de seu círculo familiar,

> Aqui no município nós temos uma cooperativa. Pensando no pessoal que formou, eu conheço todos. Nenhum deles é sócio da cooperativa (Entrevistado AL).

A fraca atuação dos estudantes nas associações do assentamento mostra uma tendência de inexpressiva participação dos estudantes devido à ausência de um tutor no "tempo comunidade", com o papel de orientar os estudantes a agirem de forma mais participativa nos assentamentos. Dessa forma, talvez, o fato mais determinante na baixa articulação dos estudantes nas associações. Assim, um tutor na comunidade é imperativo para sucesso dessa metodologia.

Uma falta de pertencimento dos estudantes ao meio rural, isto é, uma aproximação apenas com ofícios do meio urbano é outro fato revelado nessa investigação, pois enxerga-se como única alternativa de acesso a um desenvolvimento do êxodo do assentamento,

> Saíram porque ficar lá dentro é não ter perspectiva de vida de nada ali. Acabou o ensino médio você não tem onde emplacar. Vai ficar lá ciscando pé de toco para o resto da vida. Lá não tem muito futuro. Não tem muito sentido as autoridades dos governos ali. Então, a situação é de pobreza mesmo. Você já viu lá? A situação lá é pior que o nordeste. Ali se você quiser ver direitinho tem gente pobre, paupérrima mesmo. A situação ali é de calamidade. Então, o jovem não tem condição de sobreviver ali dentro. Porquê quem não tem uma visão futura ali não dá para eles não, pra ninguém se não tiver um apoio mais um incentivo do governo das autoridades, tá difícil. Então a participação deles é vamos se dizer assim é zero hoje? Eles tem vontade que nem eu te falei muita vontade mas essa vontade sem ter condição financeira em um sentido de remuneração não tem como se não tiver uma visão melhor tem que cair fora de lá (ENTREVISTADO RV)

Esse dado contribui para a constatação de ausência de identidade de pertencimento do indivíduo com o ambiente rural, percebe-se uma visão de que permanecer no ambiente rural é igualar-se ao fracasso. Nesse sentido, Abramovay (2002) menciona,

> O meio rural brasileiro conserva a tradição escravista que dissociou em nossa formação histórica o conhecimento do trabalho, de maneira que quem trabalha não conhece e quem conhece não trabalha. Tanto é que tendem a ficarem na atividade agrícola aqueles jovens que alcançam o pior desempenho escolar. Cria-se assim um círculo vicioso em que permanecer no meio rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar e em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam, cada vez mais, como um reduto dos que "não conseguiram sair", dos velhos e dos aposentados (Abramovay, 2002, p. 12),

Outro fato importante a ser destacado é em relação à forma de atuação da educação profissional no Brasil, que também atinge a instituição IFB – Câmpus Planaltina, isto é, a falta de reconhecimento como parte do processo de onde o professor atua. Logo, há uma crítica que um professor realiza a atuação da mesma:

> Ver a coisa dar certo ou não, todo o coletivo categoria de classe, seja sujeito do trabalho, só funciona se eles se verem inseridos no coletivo. Se não se identificarem com o coletivo já era! E o IFB não se identifica com o coletivo do sujeito do campo. Quantos daqueles visitam comunidades rurais? Quantos daqueles conhecem a realidade de programa de assentamento? Quantos colegas se propõem a sair da sua sala de aula? Dessa forma, você vê a intencionalidade do processo! A forma mais confortável e mais segura e aquela forma comum. Vou dar a minha aula dentro da minha área de conhecimento que domino e vou reproduzir este modelo social este aparelho ideológico do Estado (PROFESSOR VPV).

Apesar de todo o exposto, existem evidências também positivas da atuação dos professores, pois, nos momentos de "tempo escola", em Planaltina, há menções que sua atuação e a do curso colaboraram, em certa medida, para melhorar a maneira de agir na coletividade.

> Creio que a organização do curso, que durante os "tempos escola" os alunos tinham que se auto-organizarem por meio de equipes de trabalho (ou brigadas) como equipe de mística, organicidade, saúde, representavam uma grande contribuição e estas são lições aprendidas com os movimentos sociais do campo, em especial com o MST (Professor EPB).

No "tempo escola" utilizava-se a lógica do curso autogestionado, isto é, os estudantes estavam sempre participando das decisões do curso, debatendo sobre as necessidades e dificuldades, organizando seus espaços de aprendizagem e principalmente trocando experiências entre eles a fim de criar uma rede colaborativa entre pares do assentamento.

Por fim, Luz (2002), em seu trabalho de análise de implantação de metodologias de alternância no sul do Brasil (Santa Catarina) aponta contradições nesse processo, principalmente no que refere às parcerias mencionadas, considerando que, dependendo da forma como estas vêm sendo encaminhadas, elas parecem ser "[...] uma estratégia política muito mais de repasse à sociedade civil de funções antes executadas pelo Estado, nesse caso, educacionais, do que de ampliação do espaço de participação da sociedade nas decisões sobre políticas públicas" (p. 54). Mais adiante, menciona que outro problema dessas parcerias consiste em que "[...] as associações locais são fracas ou inexistentes e a mediação da ARCAFAR-Sul parece ter se restringido ao aspecto

metodológico dessa proposta educativa" (p. 103). E a experiência do IFB na região de Águas Emendadas apresentou dificuldades semelhantes.

Considerações finais sobre a experiência com a metodologia da alternância: um método inalcançável?

Nessa experiência, há a interpretação de que a falta da metodologia da alternância não proporcionou uma reflexão mais propositiva de atuação coletiva em um ambiente com extremas dificuldades de relacionamento. Logo, seria imperativa a atuação tanto da instituição na região quanto de um professor (tutor) para atenuar tais problemas. Dessa maneira, enxerga-se que houve a perda de uma oportunidade para desembaraçar laços de dificuldade de relacionamento na região, porque a simples atuação com os grupos de estudantes no local para dividirem informações e práticas inerentes ao curso seria um elemento de extrema relevância para colaborar com o crescimento da região.

Portanto, a implantação de espaços coletivos ou reconhecimento dos já existentes, nos quais aconteceriam trocas de experiências de uso do solo tendo como base o princípio da alternância, poderia ter conseguido no mínimo levantar essa discussão para ampliar as práticas coletivas no local e, assim, talvez, tornaria o sujeito um protagonista de sua realidade. Para entender melhor o que é isso é necessário citar Durston (2001, p. 34) que elenca os requisitos para o pleno empoderamento:

1. A criação de espaços institucionais adequados para que setores excluídos participem no que fazer político público;
2. A formalização de direitos legais e atenção com seu conhecimento e respeito;
3. O fomento a formas de organização em que as pessoas que integram o setor social excluído possam efetivamente participar e influir nas estratégias adotadas pela sociedade;
4. A transmissão de capacidades para o exercício da cidadania e da produção, incluindo os saberes instrumentais essenciais, além de ferramentas para analisar dinâmicas econômicas e políticas relevantes;
5. A criação de mecanismos e controle sobre recursos e ativos (materiais, financeiros e de informação), para possibilitar o efetivo aproveitamento de espaços, direitos, organização e capacidades, em igualdade de condições com outros atores;
6. Uma vez construída esta base de condições facilitadoras de empoderamento e construção de um ator social, torna-se relevante uma participação efetiva, com a apropriação de instrumentos e capacidades propositivas, de negociação e executivas.

Logo, fatos destacados durante o artigo levam a concluir que os seguintes tópicos atrapalharam a execução do curso sob a metodologia da alternância: um curso com tímida atuação na comunidade, impossibilitando a reflexão sobre a prática

e as necessidades da localidade; mudança do local do curso; carência de estímulos de projetos de pesquisa e extensão com esses estudantes; características culturais de desorganização social na região; uma ausência de pertencimento dos estudantes ao meio rural, isto é, uma aproximação apenas com ofícios do meio urbano; professores desse curso não demonstram reconhecimento sobre o ofício rural.

Não obstante, o IFB não teve a capacidade de propiciar o suporte necessário para que acontecessem práticas relacionadas e atividades colaborativas com membros da região, para assim superar os estoques básicos de conhecimentos a fim de mudar a realidade local, conforme assevera Dowbor (2006),

> a educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua (DOWBOR, 2006, p. 5).

Portanto, como exposto por Kunh, Gonçalves e Kunh (2012), o curso perdeu o método da alternância e tornou-se um curso semipresencial, devido à impossibilidade gerencial da AMEFA de executar o curso em conjunto com o IFB. Por fim, o IFB assumiu sozinho essa missão de oferecer o curso e, devido a outros fatos já elencados, não conseguiu utilizar da metodologia da alternância, mesmo sendo a proposta inicial dessa atuação.

Por fim, é necessário perceber que essa metodologia é capaz de aproximar melhor o estudante da sua realidade, pois ele consegue alternar o momento escola e o momento trabalho para assim haver melhor relação entre teoria e prática. Temos com esse exemplo uma forma de perceber como aprimorar o ensino, tanto o técnico quanto o normal, pois estoques de conhecimentos devem ser superados para uma relação dialética entre a realidade e o conhecimento.

Referências

Abramovay, R. (2002). Desenvolvimento rural territorial e capital social. In Sabourin, E. Teixeira, O. (Org.), Planejamento de desenvolvimento de territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências (p.113-128). Brasília, DF: UFPB/CIRAD/Embrapa.

Castioni, R. (2010). Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência. São Paulo, SP: Francis.

Dansa, C. (2008). Educação do campo e desenvolvimento sustentável na região do

sertão mineiro goiano: a contribuição do Curso Técnico em Agropecuária e desenvolvimento sustentável da Escola Agrícola de Unaí-MG para jovens assentados da reforma agrária (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Dowbor, L. (2009). Educação e desenvolvimento local. In Mafra, J. et al. (Org.), Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido (p. 22-36). São Paulo: Esfera.

Durston, J. (2001) Capital Social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. In Conferencia En busca de un nuevo paradigma: capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe (p. 1-49). Santiago, CHI.

Godoy, A. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

Luz, D. (2002) Casa familiar rural em Santa Catarina: contradições no encaminhamento da Proposta (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Kuhn, E. Gonçalves, J. Kunh, T. (2012) A educação do campo e a experiência do Instituto Federal de Brasília junto ao programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária (1-13). Uberlândia, MG.

Pessoti, A. (1978) Escola da família agrícola: uma alternativa para o ensino rural. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Queiroz, J. (2004) Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Teixeira, E. Bernartt, M. Trindade, G. (2008) Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação Pesquisa, 34(2), 227-242.

---

[i] O MDA lançou em 2013 o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo) que tem como objetivo articular e implementar programas e ações indutoras da transição agroecológica, da produção orgânica e de base agroecológica, como contribuição para o desenvolvimento sustentável.

[ii] Fonte: Projeto de Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, submetido pelo campus Planaltina como proposta de intervenção na realidade dos assentados da cidade de Padre Bernardo- GO.

Recebido em: 24/06/2016
Aprovado em: 22/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Magalhães, G. L., Castioni, R. (2016). A EPT sob a metodologia da alternância: a experiência do IF Brasília – campus Planaltina. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 71-87.

ABNT:
MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. A EPT sob a metodologia da alternância: a experiência do IF Brasília – campus Planaltina. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 71-87, 2016.

Revista Brasileira de Educação do Campo
ARTIGO

Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás

Wender Faleiro[1], Magno Nunes Farias[2]
[1]Universidade Federal de Goiás – UFG, Faculdade de Educação/Regional Catalão. Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120; Catalão-GO. Brasil. wender.faleiro@gmail.com. [2]Universidade Federal de Goiás – UFG.

RESUMO. A licenciatura em Educação do Campo conquistou espaço e se expandiu desde 2014, por todo o Brasil, porém como todo curso em implantação apresenta alguns desafios para seu estabelecimento. Logo, este estudo apresenta uma análise do perfil dos docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás, tendo em vista os desafios da formação docente de forma interdisciplinar e significativa, objetivando assim contribuir para superação dos mesmos. Para coleta dos dados, realizou-se análises dos Currículos Lattes dos vinte e três docentes dos dois *Campi* da Universidade Federal de Goiás que ministram aulas na licenciatura em Educação do Campo. Ressalta-se que em todo o Estado, apenas esses dois *Campi* oferecem a referida licenciatura e ambos com habilitação em Ciências da Natureza. Analisou-se as seguintes categorias: Formação Acadêmica/titulação, Formação complementar, Atuação Profissional, Projetos de Pesquisa/Extensão e Produções. Os resultados mostraram que a maioria dos docentes ingressou como formadores sem apresentar envolvimento com a temática Educação do Campo, esse envolvimento passou a acontecer após o início das atividades no curso, majoritariamente nas áreas projetos de pesquisa/extensão, e bem diferente entre os dois *Campi*, a Regional I apresentou um maior número de docentes e de atividades na temática que a regional II. Isso demonstra a carência de docentes que se dedicaram ao longo da formação a Educação do Campo, além de evidenciar a pouca evidência dessa temática nos cursos de formação de professores. O aspecto positivo é que os docentes começaram a debruçar sobre a temática, mostrando que esses docentes estão aprendendo e pesquisando as múltiplas faces da Educação do Campo, ou seja, estão tendo identidade e dedicação, por outro lado deve-se refletir que este envolvimento inicial está andando junto com a implantação do curso, tornando o trabalho docente mais complexo e propenso a erros.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Formação docente, Licenciatura.

Teacher leaders in Education Field in Goiás

ABSTRACT. A degree in Rural Education conquered space and has expanded since 2014 throughout Brazil, but like any ongoing implementation presents some challenges for its establishment. Thus, this study presents a profile analysis of teachers working in the field of Education Degree in the state of Goiás, in view of the challenges of teacher training and interdisciplinary significantly, aiming to contribute to overcoming them. For data collection, there was analysis of Lattes the twenty-three teachers of the two campuses of the Federal University of Goiás that teach in degree in Rural Education. It is noteworthy that throughout the state, only these two campuses offer that degree and both major in Natural Sciences. The following categories were analyzed: Education / degree, additional training, Professional Practice, Research Projects / Extension and Productions. The results showed that most teachers joined as trainers without presenting involvement with the Rural Education theme, that involvement started to happen after the start of activities in the course, mainly in the areas research projects / extension, and quite different between the two campuses the Regional I presented a greater number of teachers and activities on the theme that regional II. This demonstrates the lack of teachers who have dedicated themselves over training the Rural Education, besides highlighting the little evidence of this theme in teacher training courses. The good thing is that teachers began to look into the issue, showing that these teachers are learning and researching the multiple faces of Rural Education, or are having identity and dedication, on the other hand should reflect that this early involvement along with the implementation of the course, making the teaching profession more prone to errors.

Keywords: Rural Education, Teacher Training, Graduation.

Líderes de maestro en Educación en Campo Goiás

RESUMEN. Un grado en Educación Rural conquistó el espacio y se ha expandido desde 2014 en todo Brasil, pero como cualquier aplicación en curso presenta algunos desafíos para su establecimiento. Por lo tanto, este estudio presenta un análisis del perfil de los docentes que trabajan en el campo de la Educación Licenciatura en el estado de Goiás, en vista de los desafíos de la formación de profesores e interdisciplinaria de manera significativa, con el objetivo de contribuir a la superación de ellos. Para la recolección de datos, hubo análisis de Lattes los veintitrés profesores de los dos campus de la Universidad Federal de Goiás que enseñan en la licenciatura en Educación Rural. Es de destacar que en todo el estado, sólo estos dos campus ofrecen ese grado y tanto importante en Ciencias Naturales. Se analizaron las siguientes categorías: Educación / grado, formación adicional, práctica profesional, proyectos de investigación / extensión y Producciones. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores se unieron como entrenadores sin presentar implicación con el tema de la Educación Rural, que la participación comenzó a suceder después del inicio de las actividades en curso, principalmente en el proyectos de investigación zonas / extensión, y bastante diferente entre los dos campus la Regional I presenta un mayor número de profesores y actividades sobre el tema de que la Segunda regional. Esto demuestra la falta de profesores que se han dedicado más de la formación de la Educación Rural, además de destacar la poca evidencia de este tema en los cursos de formación del profesorado. Lo bueno es que los profesores comenzaron a examinar la cuestión, lo que demuestra que estos maestros están aprendiendo e investigando las múltiples caras de la Educación Rural, o tienen identidad y dedicación, por el contrario debe reflejar que esta participación temprana Estás caminando junto con la implementación del curso, por lo que la profesión docente sea más propenso a errores

Palabras Clave: Educación del Campo, Formación del Profesorado, Grado.

Introdução

Formação de Professores é um tema complexo, o qual vem sendo discutido desde os meados da década de 40, e tal complexidade está envolta de acordo com Silva, Brizola & Silva (2013) por relações culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos e mesmo subjetivos. E, com a expansão e universalização da educação básica, aumenta a demanda de professores e exige uma formação que atenda às diversas necessidades de um novo cenário escolar. Os professores necessitam compreender a realidade dos alunos, e possuir compromisso por transformações sociais em busca da construção de uma sociedade mais justa e democrática (Faleiro & Puentes, 2016). Têm-se, ainda, como desafios da formação docente a pouca atratividade da profissão, que mesmo com políticas de valorização da profissão, tem-se déficit de professores, principalmente, em áreas específicas em todas as etapas da Educação Básica brasileira.

O Ministério da Educação (MEC) iniciou em 2007 um conjunto de ações e programas do referente à formação dos professores da educação básica vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ações que vem para colaborar para o aumento da qualidade do ensino público, especialmente na Educação Básica. A ação de formação de professores do PDE foi denominada de *Ação de Valorização e Qualificação dos Professores*, que dispõe de todas as ações e programas de formação inicial e continuada das diferentes secretarias do MEC (Brasil, 2007).

Ações da Educação do Campo vem sendo construídas desde 2004, e para a constituição de uma Política Nacional de Educação do Campo foram integradas no Plano nas ações das diferentes Secretarias do MEC, a nível superior, a Educação do Campo se inseriu no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e de especialização e a formação inicial para educadores do campo foi contemplada no Plano de Ações Articuladas (PAR), com a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Carvalho, 2011).

A licenciatura em Educação do Campo foi potencializada com Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com o intuito de promover o acesso à Universidade de grupos excluídos historicamente, como os camponeses. Logo, a Licenciatura é voltada para

pessoas do campo que tem o desejo de atuar como professores em suas comunidades, ou sujeitos que já são professores nesse contexto, para fortalecer, assim, a conexão entre a vida do campo e os conhecimentos acadêmicos (Brasil, 2014).

A proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo se compromete com a formação inicial de professores para as escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com uma nova organização curricular construída por áreas de conhecimentos, e comprometida com um percurso formativo voltado aos saberes e vivências sobre a realidade do campo no âmbito escolar, desconstruindo ideologias urbanocêntricas de ensino e focando em práticas pedagógicas que considerem as particularidade dos povos do campo, e sua necessidade de emancipação e desconstrução de paradigmas segregacionistas e discriminatórios. Assim, Oliveira & Macêdo (2011); Silva & Gadelha, (2012), defendem a necessidade de uma a formação mais ampliada de professores para atuarem no campo, no sentido de produzir uma educação com sentidos, que acolham a cultura e os saberes desses sujeitos, e mais que valorize esse território, e que esse seja constituído por pessoas conscientes de seus direitos, críticas e ativas diante da sociedade.

A Licenciatura em Educação no Campo iniciou-se no ano de 2008, em quatro universidades federais (Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Sergipe). Em 2012, teve a Chamada Pública para selecionar Instituições para que desenvolvessem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no estado do Goiás foi aprovada a criação de dois cursos, ambos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), um na Regional Catalão e outro na Regional Cidade de Goiás, que atualmente são os únicos no estado de Goiás. O Curso iniciou no primeiro semestre no ano de 2014, e em ambos os *Campi* oferecem a habilitação em Ciências da Natureza (Campos, 2015).

A Licenciatura em Educação do Campo preconiza que a produção de conhecimentos seja realizada de maneira interdisciplinar, utilizando a metodologia da Alternância, que consiste em dividir os dias letivos em dois tempos, um o 'Comunidade' e, o outro o 'Universidade'. Essa metodologia tem como objetivo o fortalecimento e a conexão com a realidade do campo possibilitando, aos alunos e professores, a realização de reflexões e análises entre as vivências cotidianas com

questões teóricas, além de evitar que estudantes residentes no campo tenham que se mudar, permanentemente, para as cidades (Costa, Alves & Faleiro, 2015).

Assim, um desafio para essa licenciatura é encontrar docentes do ensino superior empoderados e instrumentalizados a partir dessa lógica. Conforme análise do Ministério do Desenvolvimento Agrário sobre as licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais (Brasil, 2014) esse é desafio complexo para Educação do Campo, pois há grande dificuldade em se ter professores formadores capacitados e familiarizados com ações específicas da Educação do Campo e, com o trabalho a interdisciplinar. Essa dificuldade é devida à própria estrutura e currículos encontrados nos cursos de formação de professores, onde a padronização, disciplinarização, fragmentação e, a homogeneização vigora na maioria das IES brasileiras.

Outro desafio é articular interdisciplinarmente os conteúdos teóricos e as realidades sociais do campo, que acontece pela falta de conhecimento e vivências sobre as especificidades do campo. Sendo necessário então que ocorra a "apropriação teórica das questões que envolvem os processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar" (Brasil, 2014, p. 15). O Tempo Comunidade é um bom momento para que docentes que atuam na Educação do Campo estreitem os laços e conheçam as especificidades do campo.

Diante dos apontamentos, nos leva a voltar o olhar para esses docentes formadores de professores. Pois, como discutido a licenciatura em Educação do Campo é nova no contexto nacional, e sua temática fica subjugada a segundo plano nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores, levando a muitos professores que trabalham nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, terem o contato inicial com a temática em sua preparação para os concursos públicos. Logo, poucos docentes saem das Instituições de Ensino Superiores (IES) brasileiras com uma formação sólida e/ou com os olhares voltados para a educação do campo como um todo. Assim, esse artigo tem como objetivo contribuir para essa discussão e ultrapassar esse desafio, avaliando o percurso acadêmico desses formadores de professores da Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás.

Caminhos metodológicos

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa qualitativa. Para conhecer o perfil dos docentes formadores que atuam na licenciatura em Educação do Campo em Goiás, optou-se pela análise documental de seus currículos, pois o Currículo Lattes se tornou o recurso padrão para descrever os acontecimentos pregressos e atuais de docentes, pesquisadores e estudantes, pois é um instrumento informativo e confiável, que tem se tornado objeto de análise de excelência, dedicação e competência dos sujeitos (Plataforma Lattes, 2015). Assim, pelas informações contidas nos currículos, é possível verificar quais experiências, percursos acadêmicos e as relações que possuíam com a temática, e se essas fortaleceram após o ingresso como docentes na Licenciatura em Educação do Campo.

A análise dos currículos dos professores foi realizada mediante busca individual na Plataforma Lattes (http://lattes.cnpq.br/), e foram analisados os seguintes itens: Formação Acadêmica/titulação, Formação complementar, Atuação Profissional, Projetos de Pesquisa/Extensão e Produções (especificamente os artigos completos, livros e capítulos de livros).

Primeiramente, foi feita uma análise do currículo até o final do ano de 2013, ou seja, até um ano antes do início do curso de Licenciatura, que ocorreu no primeiro semestre de 2014, para averiguar se os docentes que ingressaram como professores tiveram algum componente curricular voltado para Educação do Campo. Em sequência realizou-se uma análise do ano de 2014 a 2015, objetivando verificar se professores que não tinham relação com Educação do Campo passaram a ter. Salienta-se que os dados da Regional I são secundários, pois advém de outra pesquisa realizada especificamente sobre esse *Campi*, o presente artigo teve então como objetivo expandir essa análise para todo o estado do Goiás, logo se fez a ampliação da pesquisa para a Regional II. Como já destacado no estado de Goiás a licenciatura de Educação do Campo é oferecida apenas pela Universidade Federal de Goiás, em dois *Campi* interioranos, e ambos oferecem a habilitação em Ciências da Natureza. Assim para manter o anonimato dos *Campi* utilizaremos de códigos Regional 1 e Regional 2 no decorrer do texto.

Conhecendo os formadores de professores em Educação do Campo em Goiás

Foram identificados 11 professores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo na Regional I, e 12 que atuam

na Regional II, assim foram analisados 23 currículos de todos os docentes que atuam nas licenciaturas em Educação do Campo do estado de Goiás. Dividiu-se a análise Curricular dos professores em duas partes, uma até o final de 2013 e, outra, entre 2014 a 2015 das duas Licenciaturas em Educação do Campo presentes no estado de Goiás, e tiveram-se os seguintes resultados distribuídos nas categorias analisadas:

- **Regional I**

Nesse *campus* identificaram-se 11 docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Ciências da Natureza.

Formação Acadêmica/Titulação

Até 2013 - A partir da análise dos currículos, percebe-se que grande parte dos professores (36,4%, n=4) graduou-se em Pedagogia, um (9,1%) em Ciências Biológicas, e um (9,1%) formado em ambas as licenciaturas. Dois (18,2%) são formados na área de Letras (Português, Literatura, Inglês), um (9,1%) em Psicologia (licenciatura e bacharelado), e dois (18,2%) na área das Ciências Exatas (Física, Matemática e Química).

Todos possuem mestrados. Seis (54,5%) professores possuem Mestrado em Educação, centrados em diversas áreas como: Políticas Educacionais; Aprendizagem e Currículos; Educação Especial/Inclusiva; e Escola Rural. Os demais possuem mestrados nas áreas de: Estudos Linguísticos; Educação em Ciências e Matemática; Ciências; Ecologia e Conservação de Recursos Naturais; Ciências Sociais e Educacionais. É importante frisar que nenhum desses tratou-se da temática específica da Educação do Campo no mestrado, apenas um se aproximou da temática dissertando sobre Escola Rural.

Verificou-se que a maior parte dos docentes possui Doutorado (81,8%, n=9), sendo apenas dois (18,2%) que possuem somente Mestrado. Dos doutores, seis (66,7%) possuem Doutorado em Educação, nas áreas de Educação Inclusiva; Aprendizagem; Políticas; Juventudes e Migração; e Fracasso Universitário. Dois (22,2%) têm Doutorado na área de Linguística e um (11,1%) em Ciências. Sendo nenhum em áreas que envolver educação do Campo. Dois professores possuem Pós-Doutorado, na área de Educação Inclusiva e Linguística, letras e artes. E, cinco (55,5%) possuem alguma especialização, nas áreas de psicopedagogia, educação, docência universitária e práticas pedagógicas.

De 2014 a 2015 - Desde o início do Curso de Licenciatura em Educação do

Campo, identificou-se que apenas dois (18,2%) professores tiveram novas formações acadêmicas/titulações, um iniciou o curso de graduação em pedagogia, e outra iniciou pós-doutorado na área de Ensino-aprendizagem.

Formação complementar

Até 2013 – Dez professores (90,9%) obtiveram formação complementar, apenas um (9,1%) professor não realizou. Nota-se que as formações complementares que mais se destacaram até o ano de 2013 são nas áreas de Pedagogia, como: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil e Inclusiva. Se destacando, também, pelas formações voltadas para a docência no ensino superior, além de formações voltadas para a linguística, comunicação e línguas (Inglês, Espanhol e Língua Brasileira de Sinais). Tendo diversas outras formações, porém as que mais se destacam são as mencionadas anteriormente.

De 2014 a 2015 - Apenas quatro (36,4%) professores tiveram alguma formação depois de 2014, sendo voltadas para área de Docência para Ensino Superior; Pedagogia; Educação e Língua inglesa.

Atuação Profissional

Até 2013 - Quatro (36,4%) de todos os docentes, não possuíam experiências profissionais até 2013. Os demais docentes (63,6%) já atuaram em ambas as docências, tanto na Educação Básica quanta na Superior. Desses que atuaram nas duas etapas, se destaca a atuação na educação escolar nas áreas de Línguas, Ensino Especial e Infantil, Biologia e áreas das Ciências Exatas. Já na docência Universitária, observa-se atuação no ensino das áreas de Pedagogia, Letras, Ciências Exatas, Biologia e Ciências Naturais. Além disso, tiveram raros casos de atuação como pesquisador ou coordenador.

De 2014 a 2015 - Todos os professores de 2014 a 2015 atuaram como Docentes do Ensino Superior, principalmente nas áreas de educação em geral (Pedagogia, Letras), além de outras áreas como Psicologia, Arte, Química, entre outras. Também foi identificado atuações em coordenações, sendo uma voltada a Educação do Campo. Identificou-se pelo Currículo Lattes, apenas dois professores colocaram que atuam como docentes na Educação do Campo, porém, sabe-se que todos os onze (100%) ministram aulas no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Projetos de Pesquisa/Extensão

Até 2013 - Realizou-se uma avaliação de acordo com as temáticas dos Projetos de Pesquisa e Extensão que os docentes já participaram. Até o ano de 2013 as temáticas que mais se repetiram no total de sete vezes foi o tema relacionado à Formação de Professores, seguida pelo tema Educação Especial/Inclusiva com cinco vezes, e quatro nos temas relacionados à Aprendizagem. Além, de diversos outros temas que foram mais isolados, como, Letramento, Práticas Educativas, Educação Ambiental, entre outros. O tema Educação do Campo (ou relacionados) se fez presente, apenas uma vez. Um docente não participou de nenhum projeto, de acordo com a avaliação.

De 2014 a 2015, o tema Formação de Professores continuou prevalente, aparecendo sete vezes, seguido pelo tema Educação Especial/Inclusiva que aparece cinco vezes, resultado igual ao anterior (até 2013). As temáticas relacionadas ao Campo (Educação do Campo, desenvolvimento do campo) apareceram quatro vezes, ou seja, um aumento considerável comparado com até o ano 2013, que apareceu apenas uma vez. Outras temáticas apareceram também, como ciências, práticas educacionais, políticas, subjetividade, entre outras, porém de forma isolada.

Produções (Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros)

Até 2013 - Foi realizada uma avaliação de acordo com os temas das produções. Até esse período o tema mais recorrente foi Formação Docente, aparecendo sete vezes, seguido de Educação Especial/Inclusiva e Educação Infantil que apareceram três vezes cada uma. Outros temas, como Gestão e Políticas Educacionais, Aprendizagem, Português, Imigração, entre outros, apareceram isoladamente. Apenas, um teve produções relacionadas ao campo nesse período, especificamente sobre Currículo e Cultura do Campo; e Educação Rural. Um docente não possui produções (especificamente Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros) nesse período.

De 2014 a 2015 - Observou-se grandes mudanças nesse período, os temas mais presentes foram relacionados à Educação do Campo, apareceram sete vezes, desses: quatro são direcionados especificamente a Educação do Campo, e três à memória do campo, comunidade rural e juventude do campo. O tema Educação Inclusiva, apareceu quatro vezes, e outras temáticas foram menos presentes, como formação docente (que foi o mais presente nos anos anteriores), Ensino Médio, entre outros. Constatou-se que dois

docentes não possuem produções (especificamente Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros) nesse período.

- **Regional II**

Nesse *campus* identificaram-se 12 docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Ciências da Natureza.

Formação Acadêmica/Titulação

Até 2013 – Identificou-se uma enorme diversidade relacionada à Formação Acadêmica/Titulação dos doze (100%) docentes que atuam na Regional II. Dois (16,6%) dos docentes são graduados em Serviço Social, um (8,3%) em Pedagogia, um (8,3%) em Agronomia, um (8,3%) em Ciências Biológicas, um (8,3%) em Física, um (8,3%) em Letras, um (8,3%) em Química, um (8,3%) tem Matemática, um (8,3%) em filosofia. Dois possuem duas graduações, um (8,3%) em Teologia e Serviço Social, e um (8,3%) em História e Pedagogia.

Todos possuem Mestrado, três (24,9%) em Educação em Ciências e Matemática, dois (16,6%) em Serviço Social, um (8,3%) em Política Social, um (8,3%) em Educação, um (8,3%) em Agronomia, um (8,3%) em História, um (8,3%) em Filosofia, um (8,3%) em Educação Cientifica e Tecnológica e um (8,3%) em Letras. Nenhumas das temáticas trabalhadas nos mestrados envolveram Educação do Campo, a que mais se aproximou foi uma, que dissertou sobre o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as outras temáticas foram diversas, como análise do discurso, linguística, imigração, formação profissional, ensino, entre outras.

Quatro (33,3%) possuem Doutorados em Agronomia, Educação, Educação Escolar, Linguística e Língua Portuguesa. Nenhum dos docentes possui Pós - Doutorado.

Apenas um (8,3%) possui Aperfeiçoamento, na área de Tutoria Online. Seis (50%) possuem alguma Especialização, um (8,3%) em Docência para Educação Profissional e Formação de Professores para Ensino Superior, um (8,3%) em Educação de Matemática, um (8,3%) em Política Social, um (8,3%) em Ensino Aprendizagem, um (8,3%) em Língua Portuguesa e um (8,3%) em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, sendo apenas esse último voltado para temática do campo.

De 2014 a 2015 – Nesse período, dois (16,7) dos docentes estão em processo de doutoramento, um em Química e outro em Ensino de Ciências e Matemática.

Formação complementar

Até 2013 - Nove (74,7%) possuíam formação complementar até 2013. Não se identificou uma área de formação que prevaleceu nos currículos dos docentes, pois há grande diversidade. Há uma grande presença de formações relacionadas a Idiomas (Inglês, Espanhol, Francês, Português), além de diversas outras, como Formação Docente, Educação, História, Cultura, Matemática, Literatura, Inclusão Social, Informática, Agronomia, e também sobre Educação Ambiental, residência Agrária, Ciências Naturais e Biodiversidade, que possuem uma relação mais estreita com a Educação do Campo. É importante salientar que nenhuma temática se sobrepôs a outras, tendo grande diversidade a partir da formação diversa de cada docente.

De 2014 a 2015 - Já nesse período apenas três (25,3%) obtiveram algumas formações complementar, sendo assim, nove (74,7%) não fizeram formações. Os temas foram sobre aspectos jurídicos, deficiência visual, espectrofotometria, formação continuada e roda de diálogos sobre Educação do Campo, sendo somente essa última que contempla a temática do campo.

Atuação Profissional

Até 2013 - Seis (49,8%) já atuaram tanto na docência escolar, como na docência universitária, dois (16,6%) atuaram apenas na docência escolar, e quatro (33,2%) apenas na universitária. Além de outras atuações que se repetiram menos vezes, como Assistente Social, Coordenador, Pesquisador, Estagiário, Monitor, entre outras.

De 2014 a 2015 - Nesse período todos atuaram como Docentes Universitários, além de outras atuações menos frequentes como Coordenador Pedagógico, Pesquisador, Consultor, entre outras.

Projetos de Pesquisa/Extensão

Até 2013 - Oito (66,3%) docentes possuem projetos até esse período, sendo quatro (33,2%) que não possuem nenhum. Essa análise foi realizada a partir dos temas que se encontrou nos currículos dos docentes, verifica-se que não possui nenhuma temática que tenha se destacado por repetição, evidenciando mais uma vez a diversidade dos currículos dos docentes da Regional II. Os temas são variados, por exemplo, Formação de Professores, Escolas da Cidade, Exploração Sexual, Diagnóstico Social, Criação de Léxicos, Formação a Distancia e Ensino Fundamental. As temáticas que em nossa análise possuem maior relação com o

campo, foram: Mulheres do Cerrado; Trabalhadores Rurais; Assentados Rurais; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); História do Ensino Rural; e Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. Esses dois últimos sendo os únicos que trataram diretamente da temática Educação do Campo.

De 2014 a 2015 - Nesse período prevaleceram os mesmos números, oito (66,3%) docentes possuem projetos e quatro (33,2%) que não possuem nenhum. É importante destacar que esses quatro docentes são os mesmo que não possuíram nenhum projeto até 2013, ou seja, até a data da realização da pesquisa esses sujeitos não se envolveram com nenhum projeto ao longo da sua formação.

Nesse período, evidencia-se também, uma diversidade de temas tratados, como Léxica de Fototerapia, Inclusão Social, Direito, Solos, Políticas de Saúde, Arte e Cultura, entre outros. Porém, temas relacionados à Educação do Campo se expandiram quando comparado com anos anteriores na Regional II, como os temas: Mulheres do Cerrado; Trabalhadores Rurais; Licenciatura em Educação do Campo e Formação de Professores; História do Ensino Rural; Questões Agrárias, Filosofia, Cinema e Educação do Campo; e Desafios da Educação do Campo. Sendo assim, houve uma ampliação de temas que tratam centralmente a Educação do Campo.

Produções (Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros)

Até 2013 - Dez (83%) possuem produções (Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros) até esse ano, e dois (16,6%) não possuem nenhuma. Mais uma vez se evidencia a diversidade de temas tratados, como Renda, Imigração, Migração Internacional, Formação Docente, Didática, Revolução de 1930, Projetos Pedagógicos de Biologia, Educação Matemática, Educação Intercultural, Aprendizagem de Física, Língua e Discurso, Ensino de Química. Os temas que se relacionam com o campo foram: Cultura Amazônica, Terra, Educação Ambiental e Política Agrária, de forma dispersa como as outras temáticas, e nenhuma trataram da Educação do Campo diretamente.

De 2014 a 2015 - Apenas quatro (33,2%) realizaram algumas produção (Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros) nesse período, sendo assim, oito (66,3%) docentes não tiveram produção, dentro das especificidades analisadas. A temática que mais prevaleceu foi relacionada à Gestão Pública, aparecendo três vezes, além do tema público versus privado, Ensino de Física, terceiro setor,

entre outros, que apareceram isoladamente. Não se constatou nenhum tema relacionado à Educação do Campo.

A Educação é complexa e entremeada de especificidades, não diferente é a Educação do Campo, e como premissa inicial para que se tenha efetivado os princípios e especificidades, tem-se que garantir uma formação de qualidade para professores que ali atuarão. Valemo-nos das palavras de Kolling e Molina (1999, p.29) "Não basta ter escolas no campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo". E com a aprovação das diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação traz o reconhecimento e valorização da diversidade das populações do campo, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas, e a promoção, por meio da escola, do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Os resultados apresentados evidenciam a necessidade de uma maior atenção para a formação de professores, pois esses profissionais atuarão em diversos espaços e contextos dos quais muitas vezes não tiveram oportunidades de contato inicial com suas especificidades. Os dados corroboram que faltam professores das diversas áreas do conhecimento que se dedicaram, ao longo de sua formação acadêmica com a temática educação rural e/ou do campo, e o mesmo reforça o já observado e vivenciado de que essa temática está pouco presente nas licenciaturas, e é pouco valorizada no seio das grandes IES brasileiras que oferecem programas de Pós-graduação. Dessa forma os resultados apresentados mostram a necessidade de um maior envolvimento com a temática e com as especificidades da Educação do Campo nos cursos de Formação de Professores a fim de promover o fortalecimento, consolidação e ampliação da Educação do Campo.

Haja vista, como demonstrados nos dados, os docentes que atuam na licenciatura em Educação do Campo, no estado de Goiás começaram a debruçar sobre a temática específica da educação do campo após sua inserção no curso. Mesmo verificando um grande salto nos projetos de pesquisa e publicações com a temática pelos docentes, especificamente os da Regional I, que é um resultado positivo, nos mostra que esses docentes estão aprendendo e pesquisando as múltiplas faces da Educação do Campo ao mesmo

tempo em que estão implantando e trabalhando no mesmo, logo tornando sua atuação muito mais desafiadora e propensa a erros.

Em uma análise comparativa, observa-se uma acentuada diversidade na Regional II, que possui docentes de diversas áreas de conhecimento, fato que acontece menos na Regional I, que há uma tendência dos docentes compartilharem das mesmas áreas de conhecimento. Esse aspecto pode se positivo para os dois *Campi*, quando utilizados de maneira a favorecer o processo de ensino. Na Regional II a diversidade de conhecimentos pode contribuir para o delineamento de um curso com mais diversidade de saberes dialogando, e assim potencializar o processo de multidisciplinaridade. Na Regional I o compartilhamento de áreas em comuns podem aproximar os diálogos e relações dos docentes, contribuindo para uma troca de saberes e para quebra do saber fragmentado.

Porém, nota-se que para que o potencial de cada *campus* possa favorecer uma Educação do Campo mais eficiente, depende de processos interdisciplinares, independente das diversidades de saberes ou não, sempre há a possibilidade e a necessidade de diálogo entre os conhecimentos, basta utilizarem esses saberes de maneira a possibilitar interações e compartilhamento, sempre pensando nas particularidades do educar, viver, pensar, sentir e trabalhar do Campo. Por isso se faz necessário potencializar a Educação do Campo, e com ela a interdisciplinaridade.

Contudo, não culpabilizamos os Docentes nem as Universidades, que dentro de suas possibilidades financeiras e teóricas, estão empenhados em aprofundar seus conhecimentos na temática e como consequência oferecerem um melhor processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os docentes que atuam nos cursos foram formados para atuarem na formação geral de professores, centrados na compartimentação do conhecimento em disciplinas. Ou seja, não se investiu na formação de professores de forma multidisciplinar e nem que pensasse as especificidades da educação do campo. Assim, é necessário estímulos aos docentes, principalmente aos da Regional II, para colocar a temática em seus planos de pesquisa e extensão, e que aconteça de forma coletiva e interdisciplinar, pois como defende Britto e Silva (2015) para a construção curricular e consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo requer a constituição de um corpo docente que realize um trabalho orgânico, coletivo e integrado entre os diferentes campos de conhecimento.

A formação de professores em Educação do Campo é recente no Brasil, e como todas as áreas possuem suas especificidades, aos quais os professores terão que ensinar aos seus licenciandos, que vão necessitar, além, dos conteúdos específicos de cada habilitação, conhecer a realidade do campo. Para demonstrar esse desafio utilizaremos da argumentação do documento MEC/2009, que defende uma Licenciatura específica para os educadores do campo, que aponta para as ruralidades, a situação de precariedade das escolas rurais, o problema da multisseriação, a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural, bem como à superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva requer uma formação inicial de professores com olhares mais específicos, e com uma relação estreita com a realidade do campo, Salete (2002) chama a atenção essa realidade não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere principalmente aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos. Vale salientar que essa construção não se deve pautar na supervalorização e nem na substituição de valores ou culturais, mas sim pensar numa escola que valorize e promova o enriquecimento das experiências vivenciais, conforme Carvalho, Silva e Silveira-Neto (2010, p. 5) defende "não em nome da permanência nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença".

Pelo exposto, vemos a complexidade que é formar de fato um professor para atuar no campo. Esse deverá ser capaz de articular os conteúdos aos conhecimentos didáticos e práticos, além de serem significativos e, em consonância com a realidade do campo. No entanto, não podemos esquecer outras complexidades que estão sendo vivenciadas pelas IES, que além das mesmas terem que "formar" seus docentes para melhor atuação nos cursos, falta infraestrutura e verbas para melhor planejamento e desenvolvimento dos mesmos, por exemplo, verba para uma maior integração dos alunos e professores com a realidade camponesa de sua região, haja vista que os docentes e muitos licenciandos são oriundos da zona urbana e pouco conhece da vida e cultura campesina.

Outros desafios para a formação de professores para atuarem no campo são

evidenciados por Caldart (2010), como a falta de políticas que articulem a educação de uma forma mais abrangente e promotora do desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar; e a construção de estratégias para a realização da práxis, evidenciando a necessidade do professor ser capaz de conciliar a teoria à prática, a fim de ser agente de transformação da realidade e de sua autotransformação. A autora chama a atenção de que não se trata de um estudo separado do foco de profissionalização do curso, mas de fazer com que os professores do Campo dominem as questões e contradições fundamentais do campo e de que existem outros espaços formativos além da escola, e preparar os futuros professores "[...] para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos dessa Licenciatura" (Caldart, 2010, p. 135). Santos (2011) defende que o educador do Campo deve ser formado para além da docência, para ser agente de transformação social em defesa dos direitos humanos.

A organização dos componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo se apoia na interdisciplinaridade e na realidade do campo. Nessa perspectiva, nos inquieta o desafio da formação de professores em Educação do Campo de forma interdisciplinar, haja vista, os docentes formadores desses futuros professores terem sido formados no modelo fragmentado do conhecimento, logo com poucas vivências concretas de interdisciplinares. Além, da alta demanda de trabalho presente no cotidiano dos professores, que impossibilita uma dedicação exclusiva ao curso, pois além de ministrar aulas no curso, tem que atender à demanda de outros cursos, além de questões administrativas, de pesquisa e orientações. Pois, para a efetivação de um curso interdisciplinar há demanda de trabalho contínuo e coletivo, com intensos diálogos, planejamentos, estudos e trocas de saberes, logo, para que se concretize é necessário tempo, dedicação e envolvimento de todos com as propostas do curso.

Considerações finais

A formação de professores recebe influências de vários saberes relacionados a processos cognitivos, científicos, curriculares, culturais e experienciais, diante do exposto Cunha (2004) assevera a necessidade de reconhecer que a docência é um ofício complexo, que exige cuidados singulares e domínio da multiplicidade de saberes e conhecimentos. Assim, são necessárias constantes idas e vindas nesses saberes, a fim de, possibilitar ao docente sair de sua formação geral e ir constituindo sua formação e identidade, contudo longe

das especialidades, mas em uma dimensão total. Esse movimento, do geral ao específico, requer sobreposições e interações desses saberes, que acontecerão nas vivências diárias e trocas coletivas de conhecimentos e práticas entre seus pares.

Esse movimento foi evidenciado nos docentes da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás. Esses docentes se formaram e se especializaram (mestrado e/ou doutorado acadêmicos) em diferentes áreas pedagógicas do conhecimento, e com a demanda para a formação de professores sob uma nova perspectiva, esses professores voltaram os olhares para a Educação do Campo e passaram a dedicar além do ensino, à pesquisa e extensão voltadas à temática. Movimentos importantes para consolidar a identidade dessa complexa licenciatura tanto nos *Campi* estudados, quanto a nível nacional, a fim de amenizar os desafios apresentados e tornar possível uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem tanto na educação superior, quanto na educação básica, onde esses professores irão atuar.

As licenciaturas em Educação do Campo precisam intensificar e incentivar o diálogo e a coletividade entre docentes, pois a formação docente é complexa e requer interações entre conhecimentos e saberes de forma participativa com as comunidades rurais, e quanto antes essas relações forem efetivadas no seio de cada IES, melhor será a consolidação e a formação identitária dessa nova licenciatura.

Referências

Brasil. (2014). Ministério do Desenvolvimento Agrário (Mda). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*/Mônica Castagna Molina, org. Brasília: MDA.

______ (2009). Ministério da Educação. *Consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo*. Brasília. DF: MEC.

______ (2007). Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação:* Razões, princípios e Programas. Brasília, DF: MEC.

______ (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília. DF: MEC.

Britto, N. S., & Silva, T. G. R. (2015). Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. *Educação & Realidade*, 40(3), 763-784.

Caldart, R. S. (2010). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Caldart, R. S. (Org). *Caminhos para a*

transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular.

Campos, C. A. de. (2015). Procampo em Catalão: da Interdisciplinaridade que temos à que queremos. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer, 11(20), 664-672.

Carvalho, J. E. N., Silva, A., & Silveira-Neto, J. C. (2010). Formação docente: o professor da educação do campo e suas dificuldades quanto à formação inicial. *IV Fórum identidades e alteridades: educação e relações etnicorraciais*. UFS-Itabaiana/SE.

Carvalho, M. S. (2011). *Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Costa, E. R., Alves, M. Z., & Faleiro W. (2015). A interdisciplinaridade no curso de Educação do Campo: o caso da UFG Catalão. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer, 11(20), 47-55.

Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In Romanowski, J. *et al*. (Org.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. (p. 31-42). Curitiba: Champagnat.

Faleiro, W; Puentes, R. V. (2016). *Pontos e contrapontos do Ensino Médio*. Rio de Janeiro.

Kolling, E. J., Molina, M. (Orgs). (1999). *Por uma educação básica no campo*, 1. Brasília: UnB.

Oliveira, M. A. A., & Macêdo, M. M. (2011). *Educadores do Campo:* Caminhos e Desafios. *III Congresso Norte-Mineiro Pesquisa em Educação de Diferentes linguagens na formação de professores*. Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais.

Plataforma Lattes - CNPq. *Sobre a plataforma lattes*, 2015. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> Acesso em: 10 de agosto de 2015.

Salete, R. (2008). *A escola do campo*: *outras questões*. Feira de Santana: Ed. da UEFS.

Santos, C. F. (2011). *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Silva, J. M., & Gadelha, L. (2012). O currículo e a Formação de professores na Educação do Campo. *I Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras*.

Silva, L. M., Brizolla F., & Silva, L. E. (2013). Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 94(237), 524-541.

Recebido em: 25/05/2016
Aprovado em: 20/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Faleiro, W., & Farias, M. N. (2016). Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 88-106.

ABNT:
FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2016.

Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC)

Angélica Kuhn[1]
[1]Universidade de São Paulo - USP, Faculdade de Educação, Avenida da Universidade, 308, São Paulo, Brasil. angelicakuhn@gmail.com

RESUMO. O artigo aborda os desafios do Ensino Médio que integra educação e trabalho no contexto da Educação do Campo. Este tema é parte da pesquisa de mestrado que analisou o Curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia da Escola do Campo 25 de Maio, localizada no Assentamento Rural Vitória da Conquista, Fraiburgo (SC). O estudo utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa a partir de questionário aplicado a egressos de uma das turmas formadas pela escola e entrevistas com quatro egressos a fim de evidenciar como eram praticados os princípios pedagógicos e filosóficos do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola. Os resultados evidenciaram que existe coerência entre os princípios e as práticas construídas e vivenciadas pelos estudantes, com destaque para: a gestão democrática; a articulação entre educação, trabalho e cultura; a participação nos movimentos sociais como elemento formativo; a agroecologia como parte de um projeto de campo pautado na relação sustentável entre ser humano e natureza; a estreita relação entre família e escola e o vínculo entre teoria e prática.

Palavras-chave: Agroecologia, Agronegócio, Educação do Campo, Ensino Médio.

High School Course Integrated with Technical Professional Educational in Agroecology and resistance of countryside, the case of 25 de Maio School, Fraiburgo (SC)

ABSTRACT. The article discusses the high school education challenges that integrates education and work in the context of Rural Education. This theme is part of the master degree research that analyzed the High School course integrated with technical professional educational in Agroecology of the School 25 de Maio, located in the rural community of Vitória da Conquista, Fraiburgo/SC. The study used qualitative research methodology by applying a questionnaire to one of the graduates class of the school and interviews with four graduates in order to evidence the practice of the pedagogical and philosophical principles of the school Political Pedagogic Project (PPP). The results demonstrated that there is coherence between the principles and practices built and lived by the students, especially when it relates to: democratic direction; the relationship between education, work and culture; the participation in social movements as a formative element; the agroecology as part of a countryside project based on sustainable relationship between humans and nature; the close relationship between family and school and the link between theory and practice.
.

Keywords: Agroecology, Agribusiness, Rural Education, High School.

Curso Técnico en Agroecología y la resistencia en el campo: el caso de la Escuela 25 de Mayo de Fraiburgo (SC)

RESUMEN. El artículo analiza los desafíos de la escuela secundaria que integra la educación y el trabajo en el contexto de la educación rural. Este tema es parte de la investigación del máster que analizó lo Curso Técnico en Agroecología de la Escuela 25 de Mayo, ubicado en la zona rural de Vitoria da Conquista, Fraiburgo (SC). Metodológicamente la investigación utilizó la investigación cualitativa a partir de un cuestionario aplicado a los graduados de uno de los grupos formados por dicha escuela y entrevistas con cuatro graduados con el fin de mostrar cómo se practicaban los principios pedagógicos y filosóficos del proyecto político pedagógico en la escuela. Los resultados mostraron que existe coherencia entre los principios filosóficas y pedagógicos y las prácticas construidas y experimentadas por los estudiantes, en especial: la gestión democrática; la relación entre la educación, el trabajo y la cultura; participación en movimientos sociales como un elemento formativo; agroecología como parte de un proyecto de campo basado en la relación sostenible entre los seres humanos y la naturaleza; la estrecha relación entre la familia y la escuela y el vínculo entre la teoría y la práctica.

Palabras-clave: Agroecología, Agroindustria, Educación Rural, Ensino Secundario.

Introdução

O presente artigo aborda estudo de caso sobre a Escola 25 de Maio realizado no mestrado. O interesse pelo tema surgiu da experiência vivenciada no Movimento dos Trabalhos Rurais Sem Terra (MST) e das experiências posteriores a partir do trabalho em uma ONG, fazendo formação de professores em diferentes Estados do Brasil, atividade que me proporcionou um olhar panorâmico sobre a realidade da educação brasileira.

O ímpeto de estabelecer comparação entre a experiência vivenciada no MST e as realidades que conheci era imediato. Com frequência ouvia-se de gestores locais que "os alunos do meio rural davam muito trabalho", que se pudessem "fechariam todas as escolas existentes no campo", entre outros comentários que menosprezavam e excluíam essa população do direito à educação. O oposto do que vi no MST, movimento social que luta por um conjunto de políticas públicas que caracterizam processos de Reforma Agrária, entre elas o acesso à educação de qualidade, que guarda identidade com as lutas histórias do campo e lança perspectivas para o meio rural, que engloba a relação campo-cidade a partir de parâmetros sustentáveis na relação com a natureza e entre os seres humanos.

Era, no entanto, uma diferença espantosa em relação à falta de qualidade, evasão, falta de compromisso dos gestores, precariedade da formação dos professores e das condições de trabalho, que pude observar de perto nos locais que conheci pelo Brasil a fora, na cidade e no campo. Do ponto de vista acadêmico, considero fundamental buscar experiências que evidenciem práticas pedagógicas na direção da superação das desigualdades, apontando avanços e desafios de tais experiências. Penso que este é um acúmulo importante de resistência diante do cenário atual.

Foi assim que surgiu o interesse pelo estudo de caso da Escola 25 de Maio, localizada no Assentamento Vitória da Conquista, Fraiburgo, no Estado de Santa Catarina, especificamente o Ensino Médio, pois esse segmento era o que apresentava mais dificuldade em se organizar ou mesmo existir na maioria das localidades que conheci.

A Escola do Campo 25 de Maio faz parte da luta do MST pela democratização da educação escolar, pertence a um conjunto de 46 escolas localizadas em áreas de assentamentos rurais no Estado de Santa Catarina, as quais totalizam 3.567 alunos, de acordo com dados fornecidos pelo Setor de Educação do MST.

O nome da Escola demonstra sua identidade com o MST, pois faz referência ao dia 25 de maio de 1985, quando ocorreu a primeira grande ocupação de terras em Santa Catarina, no município de Abelardo Luz, com a participação de 2.000 famílias. Assim como nos demais assentamentos rurais conquistados pelo MST, umas das primeiras preocupações das famílias assentadas foi o acesso à escola para seus filhos. Mesmo sem a infraestrutura adequada, desde o início do assentamento, as crianças tiveram acesso à educação escolar. Em 1987, foram criadas duas escolas de Ensino Fundamental. A expansão dos níveis de ensino, como a abertura de turmas de Ensino Médio no próprio assentamento, sempre foi uma reivindicação das famílias assentadas.

Finalmente, em 2004, foi criado o Ensino Médio, a fim de atender estudantes de diversas áreas de assentamentos do Estado de Santa Catarina, que por algum motivo não estavam estudando em seus assentamentos de origem, ou interessados na proposta da escola. Desde então, estes jovens permanecem alojados na escola durante um período e participam da sua organização interna e, em período alternado, em seus assentamentos, através da Pedagogia da Alternância.

O que chama a atenção é a capacidade organizativa dos movimentos sociais para a garantia do direito à educação, a denotar o fato de que o curso de Ensino Médio em Agroecologia da Escola 25 de Maio teve início antes mesmo de ser aprovado pelos órgãos oficiais. A partir da constatação de que havia demanda para o segmento sem atendimento pela Secretaria Estadual de Educação, aproximadamente 40 alunos, à época, que não tinham dado continuidade aos estudos no Ensino Médio, foi realizada uma etapa preparatória com uma turma composta por vinte alunos, quinze de assentamentos locais e cinco de outras regiões do Estado de Santa Catarina. A Coordenação da turma ficou por conta do MST e da comunidade local, que desenvolveram diversas estratégias para a manutenção da turma. Cinco famílias receberam os alunos de fora do município, os assentados e a Cooperativa de Produção da Região do Contestado (Coopercontestado) arcaram com a alimentação, esta última efetuou também um empréstimo financeiro para as demais despesas, além de ceder o espaço de uma agroindústria, localizada na área da escola, para a realização das aulas, ministradas pelos professores do MST. Diante da demanda, o Ensino Médio se torna, provisoriamente, uma extensão da escola urbana (Mohr & Mohr, 2007).

Com o passar do tempo, a reivindicação dos assentados foi por um curso técnico em agroecologia de nível médio, que não foi atendida pelas redes municipal e estadual. Dessa forma, a elaboração da proposta passa para o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), um programa nacional voltado para as áreas de Reforma Agrária que envolve o Estado e os movimentos sociais na elaboração e execução de projetos voltados para os assentamentos (Freitas, 2011).

Assim, o Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio teve início oficialmente em 2005 com 51 alunos. O curso foi estruturado para ter a duração de três anos, com uma carga horária total de 1.680 horas/aula distribuídas da seguinte forma: Tempo Escola com 1.440 horas e Tempo Comunidade, 240 horas. As atividades desenvolvidas pelos alunos nos assentamentos de origem e/ou local de trabalho contaram como Tempo Comunidade (Freitas, 2011).

Para a certificação relacionada à formação técnica em agroecologia firmou-se uma parceria com a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, que, além de certificar, cedeu professores das disciplinas técnicas. Além disso, o PRONERA possibilitou a contratação de dois professores das Ciências Agrárias. A Escola contava ainda com a participação de profissionais da equipe técnica do Setor de Produção do MST e professores convidados da Universidade Federal de Santa Catarina (Mohr & Mohr, 2007).

O MST ficou com a maior responsabilidade, contribuindo com as despesas referentes a material pedagógico, deslocamento de alunos, alimentação, visitas pedagógicas realizadas às famílias dos alunos durante o Tempo Comunidade. Portanto, a pouca infraestrutura deste movimento impunha certas limitações ao pleno desenvolvimento da proposta.

O Ensino Médio geral ficou subordinado ao sistema estadual de educação, funcionando como extensão de uma escola urbana, com educadores que já atuavam na Escola 25 de Maio e outros que completariam as vagas. Somente em 2009 a Secretaria Estadual de Educação assume finalmente a responsabilidade pelo segmento, com a denominação de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnico em Agroecologia, autorizado a funcionar pelo Parecer 455/08. Se por um lado, os assentados viam o direito atendido, por outro, Secretaria Estadual não supre totalmente as necessidades para o seu pleno desenvolvimento, como suporte para alimentação, para as visitas dos professores às famílias dos alunos no

Tempo Comunidade, uma das mais importantes atividades da proposta. Isso demonstra os desafios enormes a serem superados para o atendimento de propostas que guardam especificidades em relação aos tempos, espaços e currículo.

Atualmente, atuam duas redes de ensino na escola. As turmas do Ensino Fundamental I e II, as quais funcionam nos períodos matutino e vespertino, estão sob responsabilidade da Rede Municipal de Ensino e o Ensino Médio, que funciona através da Pedagogia da Alternância, pela Rede Estadual de Ensino.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com 23 egressos, formados na turma de 2009, para os quais foi enviado um questionário. Destes, 22 responderam, sendo 16 do sexo masculino e seis do sexo feminino, e a média de idade entre 22 e 21 anos respectivamente, com duas exceções, um egresso de 24 e um de 28. A escolha de quatro egressos para a entrevista semiestruturada seguiu o critério da disponibilidade dos egressos e jovens com trajetórias diferentes umas das outras. Assim, temos uma egressa que está cursando ensino superior em um dos cursos do MST em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em Universidade Pública; um egresso que migrou para a cidade e dois que vivem e trabalham como técnicos agrícolas em assentamentos rurais de Santa Catarina. O questionário e as entrevistas foram elaborados a partir do Projeto Político Pedagógico com o objetivo de compreender a proposta da escola em relação à trajetória dos alunos quanto à permanência no campo, o trabalho e a continuidade dos estudos e como eram vivenciados os princípios filosóficos e pedagógicos da Escola na prática, tema este abordado no presente artigo.

Contexto da Escola 25 de Maio

O contexto socioespacial da Escola 25 de Maio é marcado historicamente pela concentração fundiária e pela grilagem de terras, sobre o qual discorremos de forma breve. O nome do município Fraiburgo, foi emprestado da família Frey, a primeira a chegar à região, em 1919. Essa família passa a explorar a madeira, instalando ali uma serraria. Originária da Alsácia, a família Frey abriu as primeiras ruas e construiu uma barragem que deu origem a um lago artificial, o Lago das Araucárias, um dos cartões postais da cidade. A região se desenvolveu rapidamente e se tornou distrito em 1949 e cidade em 1961, desmembrando-se de Videira e Curitibanos (Burke, 1994).

O município é marcado pela monocultura da maçã. Com uma população de 34.555 habitantes, esse número aumenta

consideravelmente durante o período de safra da maçã (de janeiro a abril), quando cerca de 10.000 trabalhadores vão a Fraiburgo para trabalhar na colheita da fruta, a maioria proveniente da periferia de Curitiba. A economia de Fraiburgo provém principalmente da produção da fruta, o que caracteriza o município como a *Terra da Maçã*. Fato que se consolida a partir da busca de alternativas econômicas à diminuição da mata nativa, consequência da exploração da madeira. A fruta foi facilmente adaptada ao clima temperado da região, que devido à sua altitude, apresenta baixas temperaturas durante a maior parte do ano, chegando a -5°C no inverno.[i]

Além da produção de maçãs, predomina a monocultura de *pinus*, eucalipto e soja, transformando a paisagem originalmente coberta por bosques de *Araucária angustifolia*, ou popularmente conhecida como Pinheiro-do-Paraná, de Imbuia, Cedro, Canela e Erva-Mate, espécies botânicas naturais da paisagem sulina.

Situando o Ensino Médio em Agroecologia da Escola 25 de Maio: um breve panorama da trajetória do Ensino Médio no Brasil

Na história da educação brasileira o Ensino Médio se apresenta como a etapa do ensino que mais expressa à contradição entre capital e trabalho, que aparece no falso dilema de sua identidade. "A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes" (Frigotto, Ciavata & Ramos, 2012, p. 31).

Até a década de 1920, a educação era voltada para a formação das elites, com um currículo clássico, voltado para o ensino superior. A "crise de identidade" do Ensino Médio surge com a expansão da escola pública. Nessa época, a formação profissional estava atravessada por um viés assistencialista e servia para a formação do caráter de jovens pobres e órfãos, numa perspectiva moralista e higiênica do trabalho. Para esse fim, foram criadas, em 1909, 19 escolas de artes e ofícios que incluíam o curso rural e o curso profissional com duração de quatro anos, permitindo o acesso a cursos técnicos, nas áreas comercial, agrícola e normal, em nível ginasial e terminal, ou seja, sem possibilidade do estudante avançar para o ensino superior. "Para ilustrar o restrito acesso ao ensino secundário propedêutico, em 1920, um em cada mil habitantes fazia o curso" (Rodrigues, 2010, p. 183).

As transformações ocorridas na década de 1930, com a intensa migração da população do campo para a cidade, com a intensificação do processo de

industrialização, trouxeram significativas mudanças para a relação entre a educação e as necessidades daquele momento de transformações. Mesmo com a movimentação ocorrida entre os intelectuais brasileiros da década de 1930, que culminou na assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, não há uma alteração da estrutura dual da educação marcada por modelos de escola voltados para a formação propedêutica das elites e outra para os trabalhadores.

De acordo com Kuenzer:

> Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo com a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (2001, p.12).

Durante o Estado Novo (1937-1945), as políticas educacionais são influenciadas pela ideologia nacionalista que marca o período. É criada a Reforma Capanema – Decreto nº 4.244/42, pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema. A Reforma acaba reforçando o caráter elitista da escola, bem como a dualidade do Ensino Médio, embora as matrículas tenham crescido 81% entre 1935 e 1940 e, 333% entre 1945 e 1950. Os dados demonstram um aumento do acesso das classes médias e urbanas à escola (Rodrigues, 2010).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, há uma descentralização do currículo e eliminação das restrições do acesso ao ensino superior para os egressos dos cursos profissionalizantes. Contudo, a dualidade não foi alterada. Esse período é marcado pela expansão do acesso ao Ensino Médio, que só entre 1945 e 1960, aumentou o número de matrículas em 296,6% (Rodrigues, 2010).

Com o Golpe Militar de 1964, o viés autoritário da educação e a forte influência norte-americana deste período têm como ápice sua materialização na revisão da LDB anterior e promulgação da LDB nº 5.692/71, passando por significativas alterações. O ensino secundário muda sua nomenclatura para 2º grau, estabelecendo uma profissionalização compulsória e universal. Com o fim da Ditadura Militar e com o processo de redemocratização política, passou-se a se exigir do Ensino Médio mudanças de suas funções.

A promulgação da LDB nº 9394/96 trouxe mudanças significativas para o

Ensino Médio. Dentre as quais, destaca Rodrigues (2010): o rompimento com a trajetória de equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionais do secundário implantada em 1953, caracterizando a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico e como alternativa ao ensino superior; a definição do ensino médio como etapa final da educação básica, voltado principalmente para a formação geral do estudante, sua preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania; a articulação do Ensino Médio e da educação profissional técnica ao conceito de flexibilidade, apontando para a constituição de diferentes trajetórias formativas; a autonomia das escolas na definição dos currículos e na organização do ensino e a aposta em uma proposta de educação tecnológica.

No entanto, um ano após a LDB nº 9394/96 entrar em vigor é estabelecido o Decreto nº 2.208/97, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, representando a negação das conquistas da LDB de 1996. Decreto este que, de acordo com Kuenzer (2006), "(...) teve como principal proposta à separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes". E complementa que, neste período de governo, também ocorreu "(...) a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como política do Ministério de Desenvolvimento Agrário, a partir da mobilização dos trabalhadores do campo em articulação com a universidade" (p.88).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos:

> O Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n.646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (2012, p. 25).

No ano de 2004, foi promulgado pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva o Decreto n. 5.154/04, objetivando alterações na legislação referente ao Ensino Médio e Profissional, o qual

> Com todas as suas contradições é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o 'desempate' entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-lo definitivamente

(Frigotto, Ciavata & Ramos, 2012, p. 37-38).

Como afirmam os autores, o Decreto n. 5.154/04 reestabelece a possibilidade de oferta conjunta, em uma mesma base, da formação geral e profissional, no chamado Ensino Médio integrado. Contudo, a efetivação da proposta depende da articulação no espaço de disputas políticas na sociedade. Em 2009, apenas 2,1% das matrículas do Ensino Médio correspondiam ao Ensino Médio integrado, evidenciando os muitos desafios para que a integração de fato se torne realidade. Há que se ressaltar que conceitos como educação politécnica e trabalho como princípio educativo são trazidos para o centro do debate em torno de uma nova proposta para o Ensino Médio que avance na unificação entre formação geral e profissional, rompendo com a histórica dualidade deste nível de ensino.

O Ensino Médio Integrado da Escola 25 de Maio caminha nesta direção. É a partir desses sujeitos históricos que hoje lutam pela democratização da terra e de outros direitos como a educação, que estão nascendo e podem nascer experiências que contestem mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e que recoloquem a perspectiva de construção social da educação para "além do capital". É nesse sentido que se dá a resistência política, econômica e cultural das populações que vivem no e do campo, na luta por outra lógica de trabalho, que não o assalariado e nem a vinculação à agricultura de negócio. Nesse contexto, a agroecologia, abordada no currículo da Escola 25 de Maio, liga-se à justiça social, à soberania alimentar e à cooperação entre os trabalhadores (Caldart, 2008).

Nessa direção o curso de Ensino Médio Integrado da Escola 25 de Maio propõe uma educação emancipadora, tendo como eixo principal a agroecologia, que coloca a discussão da sustentabilidade no debate político e econômico que envolve a questão agrária atual, ao problematizar e evidenciar as contradições existentes no modelo dominante na agricultura, o agronegócio, e como este se coloca na totalidade das contradições sociais.

Em meio a tais contradições, e não sem dificuldades, a Escola 25 de Maio vem construindo desde 2004, um Ensino Médio que ao articular o acesso ao conhecimento científico e o enfrentamento do atual modelo de agricultura, o agronegócio, propõe outras bases tecnológicas para a produção agrícola, a partir da agroecologia, e recoloca a formação humana pensada a partir da articulação entre trabalho e educação no centro da função da escola.

Ensino Médio Integrado Técnico em Agroecologia na fala de alunos egressos da Escola 25 de Maio

O Projeto Político Pedagógico foi o ponto de partida para a análise da prática educativa da Escola 25 de Maio. Como afirma Alencastro (2009):

> (...) o que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática (p. 163).

Nesse sentido, buscamos compreender as tensões, conflitos e desafios de uma proposta de ensino médio protagonizada pelos movimentos sociais do campo, construída a partir de princípios filosóficos e pedagógicos que compreendem a educação como parte do processo de transformação social. De acordo com o PPP da Escola 25 de Maio sua prática educativa é norteada por princípios filosóficos que integram trabalho e cooperação, voltada para as várias dimensões da pessoa humana e um processo permanente de formação e transformação humana.

Quanto aos princípios pedagógicos, a Escola 25 de Maio defende em seu Projeto Político Pedagógico a relação entre teoria e prática; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos educandos; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; desenvolvimento de habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos, coletivos e individuais; educação voltada à construção da agroecologia.

Nas entrevistas realizadas com os egressos buscamos estabelecer algumas relações entre os princípios filosóficos e pedagógicos do PPP da Escola 25 de Maio com o objetivo de analisar os seus desdobramentos no cotidiano da escola.

A Pedagogia da Alternância é apontada pelos egressos como sendo um dos principais elementos que diferenciam a Escola 25 de Maio das demais escolas da rede pública que conhecem ou vivenciaram em experiências anteriores e elemento importante para garantir a vivência dos princípios da escola. A facilidade para estudar, morar na própria escola, dedicar-se exclusivamente ao estudo no Tempo Escola, praticar no Tempo Comunidade o que se aprende na escola, exercitando a teoria e a prática e a aproximação entre

escola e família, são apontados como elementos positivos pelos participantes da pesquisa.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 numa pequena comunidade rural denominada *Sèriganac-Péboudou*, conhecida como *Maison Familiale* (Escola Família Agrícola) existente até hoje na França. O objetivo da escola era criar possibilidades de forma coletiva para os jovens permanecerem no meio rural e não precisarem de forma individual migrar para a cidade. Esta pedagogia foi expandida para vários países do mundo, entre eles, o Brasil (Gimonet, 2007). De acordo com esta metodologia os estudantes permanecem um período na escola e um período em seus locais de origem. Estes distintos momentos se completam, sendo cada um uma continuidade do processo de formação do outro. De acordo com Gimonet (2007, p. 16), significa "um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente".

Para Rafael[ii], um dos entrevistados, com a Pedagogia da Alternância a "(...) questão da aprendizagem é muito mais fácil, porque você não tem a preocupação de chegar da escola e ter que trabalhar. Não precisa levantar às 5h da manhã, pensar que se chover o ônibus não vai passar e vai perder aula".

A relação entre teoria e prática, possibilitada pela Pedagogia da Alternância, é outro elemento que se repete na fala de todos os entrevistados. "No Tempo comunidade a gente gastava algum dinheirinho, mas tentava fazer alguma coisa prática. Eu fiz homeopatia, remédio prá carrapato. Comprei álcool e coisa. No fim só gastei dinheiro, mas valeu a pena. O que eu aprendi ninguém tira" (Egresso Rafael).

Após o Tempo Comunidade, ao retornar para a escola, os alunos apresentam um relatório e discutem sobre as dificuldades e práticas realizadas durante o Tempo Comunidade. De acordo com o Egresso Carlos: "Quando voltávamos para a Escola fazíamos um trabalho escrito, um relatório. Aí discutíamos sobre o que tinha acontecido no Tempo Comunidade. Em alguns momentos o coordenador do curso foi visitar o assentamento para conhecer melhor a nossa realidade".

Como evidenciam as falas dos egressos a relação entre teoria e prática é um dos principais elementos da proposta diferenciada da escola. O aluno não deixa de trabalhar quando está na escola e nem deixa de estudar quando está em sua

localidade de origem. O trabalho como princípio educativo é vivenciado na prática. Além disso, a participação em tarefas do movimento sociais contribui para a formação dos sujeitos. "A gente participava das atividades do MST: Encontro Estadual, palestras, marchas. A gente se organizava para participar, discutia sobre o que estava acontecendo. Sempre tinha alguém dando uma palestra que acrescentava muito" (Egresso Rafael).

A fala de Rafael corrobora com a discussão realizada por Caldart (2000) sobre o elemento formativo existente na participação dos jovens nas ações do MST. Para a autora, a escola não é o único espaço de formação dos jovens engajados no MST, mas é um dos espaços onde as reflexões são realizadas. Assim, a escola é entendida como parte de um processo maior de formação, que inclui outras atividades.

A Egressa Carla também enfatiza a importância das atividades do MST das quais os alunos participaram durante o Ensino Médio e como isso contribuiu para a ampliação da compreensão sobre as contradições existentes na sociedade.

> Participávamos pouco das atividades do MST pela intensidade do curso, mas fomos num fórum sobre biodiversidade em Curitiba, para o Congresso Nacional do MST em Brasília e promovemos um almoço no aniversário do MST- SC no dia 25 de Maio. Eu participava do MST mais nos tempos comunidade, orientada pela regional, além de entender que quando se necessita de uma coisa não adianta ficar em casa esperando que não vem. Participar das atividades do MST é um momento de formação, de entender as forças que nos reprimem, o ódio que a elite tem da classe trabalhadora. O quanto temos que lutar para nos transformar numa sociedade um pouco melhor (Egressa Carla).

Para além da sala de aula, a formação cultural e política dos alunos se dá também nos chamados Tempos Educativos. Trata-se de tempos destinados para a leitura de materiais produzidos pelos movimentos sociais, e mesmo livros sugeridos pela coordenação do curso. Após as leituras, são realizados debates em grupos de estudo para problematizar os temas.

A mística é um dos elementos apontados pelos egressos como espaço formativo. Trata-se de um ritual que faz parte da construção e reconstrução da identidade política e coletiva dos movimentos sociais do campo, realizados em eventos e escolas dos movimentos sociais do campo. Além desses momentos, os estudantes assistem a filmes, recebem cantores populares locais e de fora para apresentações culturais. "Participávamos das festas da comunidade e da feira da maçã na cidade, assistimos, por exemplo, o filme do Che, do golpe contra Hugo Chavez, alguns documentários sobre o problema dos

agrotóxicos e do agronegócio entre muitos outros" (Egressa Carla).

A relação com a comunidade, no caso o assentamento onde está localizada a escola, também faz parte da formação. Ao valorizar a cultura local, os saberes dos mais velhos e a solidariedade, os alunos também aprendem.

> As noites culturais a gente que preparava nos Núcleos de Base. Chamávamos as pessoas da comunidade para tocar gaita, violão, prá dançar. Às vezes a gente reunia um grupo de alunos e íamos à casa dos assentados ou dos professores que moravam no assentamento. Às vezes a gente ia à casa dos idosos limpar feijão, roçar. Eles tratavam bem a gente, diziam 'vem aqui pra gente conversar, a gente não tem ninguém pra conversar'. Eles tratavam nós bem, davam pão, café etc. Tinha época que a vaca da escola não dava leite e a gente ia na casa dos assentados tomar leite (Egresso Rafael).

Como salienta Caldart (2008):

> (...) a Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (p. 15).

A auto-organização dos alunos é outro elemento da proposta da Escola, facilitada pela Pedagogia da Alternância. A organização da rotina voltada para o trabalho coletivo, para a não distinção entre trabalho intelectual e manual, para a não diferenciação de trabalhos em relação ao gênero, são alguns aspectos formativos do processo de auto-organização. Por exemplo, os meninos que muitas vezes não tinham o hábito de lavar a louça e a roupa em suas casas, passam a fazê-lo na escola, processo formativo relevante diante da necessidade de superação das relações de opressão entre os gêneros.

A auto-organização dos alunos se dá através de Núcleos de Base (NBs). Trata-se de um espaço destinado para discussão, avaliação e encaminhamentos gerais da escola. Neste espaço, os alunos organizados em seus referidos NBs estabelecem o diálogo sobre assuntos referentes ao cotidiano da escola, bem como avaliam a participação dos integrantes do seu grupo em relação às decisões tomadas coletivamente.

> Os educandos se organizavam em núcleos de base (grupos menores) para discutir os assuntos da escola (trabalho, estudo, convivência, indisciplina etc.) depois esses pontos eram discutidos na CNBT (Coordenação dos Núcleos de Base da Turma), ou em plenária na forma de assembleia, aí os coordenadores do curso participavam e nos ajudavam tomar as decisões. Os professores também se reuniam (mas não sei bem o que tratavam). Os pais e assentados que ajudaram a construir a escola faziam reuniões, mas com menor frequência (Egresso Cristiano).

Rafael detalha como se dá a organização dos Núcleos de Base (NBs) e como as decisões eram tomadas de forma democrática na escola, com a participação efetiva de todos os alunos.

> Toda segunda tinha reunião dos NBs onde se discutiam as questões que deviam ser levadas para a reunião de todos os núcleos. Todas as terças-feiras tinha reunião com o Coordenador de cada NB, com a direção da escola e com os professores. Por exemplo, a gente queria assistir futebol na quarta à noite até mais tarde, queria ir num torneio de futebol, num baile, se tivesse algum problema de disciplina, de alimentação etc. tudo era conversado e decidido no coletivo. Após a reunião de terça a gente se reunia novamente para saber qual tinha sido a decisão tomada (Egresso Rafael).

De acordo com Alencastro (2009):

> (...) a participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa (p. 167).

A relação entre alunos, professores e direção, a clareza e o comprometimento de todos com o Projeto Político Pedagógico da Escola também são destaques no relato do Egresso Carlos, que hoje vive em São Paulo e estuda Educação Física.

> Os professores não costumavam faltar por qualquer coisa. Não querer dar aula, isso nunca aconteceu. Aqui em São Paulo eu vejo que na escola da minha prima os professores falam prá não ir ninguém quando tem feriado no dia seguinte. Às vezes não vai a semana inteira na aula. Lá na 25 se algum professor tivesse algum problema familiar e faltava, tinha professores que moravam ao redor da escola e a gente nunca ficava sem aula. Os professores de biologia, filosofia, história, geografia moram lá. O diretor morava lá. A escola tinha estrutura para alguns professores que iam de fora e dormiam lá. Por exemplo, a gente teve aula de direito e o professor ficou lá com a gente. A maioria dos professores participava das nossas ações do MST. A maioria apoiava (Egresso Carlos).

Mesmo os professores mais distantes do Projeto Político Pedagógico da Escola ao se aproximarem da proposta educativa e conhecer sua história mais profundamente acabam se envolvendo, pois se deparam com uma organização não vivenciada em experiências anteriores em suas carreiras docentes, conforme nos elucida a fala da egressa Carla, que hoje é formada em Medicina Veterinária pelo PRONERA:

> Geralmente o Estado mandava os professores que mais ‘incomodavam’ nas escolas da cidade, como, digamos assim, um castigo para eles. Quando chegavam à escola eram inseridos na nossa rotina, mas tinham autonomia para ministrar suas aulas. Acabavam, na maioria dos casos, se interessando e vivenciando a escola, atendendo também as demandas que eram solicitadas do curso técnico, para de

> alguma forma relacionar os conteúdos. Havia alguns poucos professores do assentamento como o M. e a N. que trabalharam algumas matérias do curso técnico, assim como técnicos e veterinários da assistência técnica do MST. Os demais professores do técnico eram da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e não entravam na questão política (Egressa Carla).

Carla afirma que os conteúdos foram bem desenvolvidos pelos professores, contudo, aponta que integração entre as diferentes áreas do conhecimento é um dos desafios a serem enfrentados pela Escola.

> Acredito que os conteúdos foram bem trabalhados, porém, algumas coisas acabavam ficando para trás e outras passadas meio por cima, assim como na maioria das escolas públicas. Eu acho que os professores eram qualificados para trabalhar na disciplina que davam aula, não me lembro de nenhum caso diferente. A integração entre técnico e médio sempre foi um desafio, uma das poucas vezes que me lembro dessa integração foi a matemática, aprendemos medir área na prática, e nos ajudou muito na topografia. Mas é um aspecto que a escola deve seguir tentando melhorar (Egressa Carla).

Quanto às aulas, os alunos estudam em período integral no Tempo Comunidade e, esporadicamente, estudam nos três períodos. As aulas no período da noite eventualmente aconteciam quando os professores das disciplinas técnicas vinham de fora e tinham que aproveitar o tempo ao máximo.

> Tínhamos de dois a três períodos de aulas, nos intervalos nos organizávamos para garantir as tarefas de sobrevivência, as que me lembro são: lavar louça do almoço e janta, fazer e servir café, limpar alojamento, tratar os porcos, coelhos e galinhas, molhar a horta. Essas atividades eram divididas por núcleos de base ou setores de trabalho. Isso ajuda a criar responsabilidade, espírito coletivo e ser organizado (Egresso Carlos).

O incentivo à pesquisa é outro elemento valorizado pela escola. Além dos relatórios apresentados ao final de cada Tempo Comunidade, no terceiro ano do Ensino Médio todos os alunos realizam um estágio e escrevem um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é apresentado posteriormente aos colegas, professores e em Encontros Estaduais do MST.

O Egresso Rafael fez estágio na Coopercontestado, uma das cooperativas do MST, localizada em Fraiburgo. Carla realizou o seu na Cooperativa de Industrialização de Leite dos Assentados da Região Oeste de SC (Cooperoeste). Carlos e Cristiano fizeram estágio nos seus próprios assentamentos. Tanto Carla como Rafael pesquisaram sobre a produção leiteira.

> Cada educando fez um estágio sobre um tema de seu maior interesse, e depois, um relatório de estágio, apontando seus aprendizados e a experiência que adquiriu. O meu tema foi qualidade do leite. A metodologia foi realizar visitas aos assentados e demais produtores da Cooperoeste, juntamente com os técnicos e veterinários da Cooperativa. Lá procurava junto a esses profissionais identificar os problemas da produção e qualidade do leite. No final escrevi o meu TCC tentando articular com o que tinha aprendido no curso (Egressa Carla).

A partir das falas dos egressos evidencia-se que a prática do Projeto Político Pedagógico da Escola 25 de Maio está inserida no debate mais amplo sobre as contradições que envolvem a relação campo-cidade. O que o conceito Educação do Campo apresenta de novo na história da educação é a tríade Campo – Políticas Públicas – Educação. É a relação entre estes três termos que caracteriza a Educação do Campo. O contexto que busca expressar é marcado por contradições (Caldart, 2008).

Como salienta Caldart (2008) o campo está em primeiro lugar na tríade Campo-Políticas Públicas-Educação, pois a Educação do Campo surgiu do campo, da sua dinâmica histórica, das suas contradições de classe, da luta pela terra, de seres humanos concretos. Em segundo lugar, a luta por escolas nos assentamentos e acampamentos do MST e a luta das comunidades camponesas para não perderem suas escolas, sua identidade e seus territórios e, em terceiro lugar, a educação como parte de um projeto de campo, não como lugar de negócio, mas lugar de construção de discussão e debate sobre a realidade, de forma e conteúdo que trate também das questões concretas vividas pelos seus sujeitos. Assim, tomar os termos separadamente significa promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo.

As falas dos egressos evidenciam as contradições, conflitos e capacidade organizativa dos estudantes através da participação na construção cotidiana do Projeto Político Pedagógico. A Educação do Campo abre também espaço para a experimentação do novo, do que é exemplo o envolvimento da escola com a construção de modelos alternativos de produzir e se relacionar com a terra, que engloba as relações campo-cidade, a partir da construção da agroecologia. Como ressaltam Medeiros & Leite (2012) à medida que o termo agronegócio foi se consolidando como símbolo da modernidade, os movimentos sociais passam a contrapor o modelo agroecológico de produção, pautado na valorização da agricultura camponesa ou familiar e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos

agricultores sobre a produção de suas sementes. Além disso, passam a expandir a crítica à concentração fundiária, a denunciar a matriz tecnológica do agronegócio pautada no uso de sementes transgênicas, no uso abusivo de agrotóxicos, na monocultura, voltado principalmente para a exportação de commodities agrícolas. Em síntese, ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico.

Considerações finais

Ao ser compreendida dentro da historicidade que a constituiu, a Educação do Campo busca a recomposição da relação entre educação e trabalho. Os diferentes tempos educativos permitem que o aluno se relacione com o trabalho e com a educação, problematizando a realidade a partir do conhecimento elaborado e abrindo espaço para a construção e experimentação de novas tecnologias, como a agroecologia.

A relação entre educação e trabalho que constitui o curso de Ensino Médio da Escola 25 de Maio é permeada pelas especificidades do trabalho no campo, dos modos de trabalhar na agricultura e da articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e tradicionais, da própria realidade dos sujeitos dessa educação, os trabalhadores assentados rurais. A agroecologia é o que subsidia a formação técnica e também a formação política, uma vez que se insere no contexto em que os movimentos sociais passam a afirmar a agroecologia como contraponto ao agronegócio.

No que se refere aos conteúdos do currículo, a articulação entre conhecimentos básicos e técnicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologias e das linguagens (Kuenzer, 2009), ainda é um desafio na Escola 25 de Maio. Encontramos em algumas ementas de disciplinas certa articulação entre os conteúdos, mas nas falas dos egressos aparece a falta de canais mais efetivos para a integração entre os diferentes conhecimentos.

A pesquisa mostra que no seio das contradições é possível projetar e praticar formas de relação entre educação e trabalho que apontem para transformações mais amplas, desde a resistência dos trabalhadores do campo. A escola pensada nessa perspectiva de transformação terá que enfrentar o contexto adverso, permeado pelo individualismo e a competitividade.

Ao olharmos para a realidade da educação pública no país, podemos afirmar que a Escola 25 de Maio, ainda que dentro de certos limites, vem buscando consolidar

a integração entre educação e trabalho. Frigotto (2013) analisando as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio no Brasil afirma que "nos últimos cinquenta anos avançamos de forma pífia no aumento quantitativo e na qualidade dos jovens que cursam o Ensino Médio na idade adequada, e as políticas de formação profissional para a grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, da precarização e do adestramento" (p. 3).

Diante do cenário descrito pelo autor, a Escola 25 de Maio está na contramão da realidade atual. Iniciando pelo fato de possuir um Projeto Político Pedagógico construído com a participação de vários sujeitos: assentados pais dos alunos; universidade; movimento social; estudantes; professores; gestores e secretaria de ensino. Dos conflitos entre estes diferentes sujeitos é que emerge e se constrói cotidianamente a proposta da Escola 25 de Maio para o Ensino Médio.

Entre os principais avanços da proposta de Ensino Médio da Escola 25 de Maio que podemos inferir a partir das relações estabelecidas pelos alunos egressos sobre a prática do Projeto Político Pedagógico destacamos: a articulação entre teoria e prática; a problematização das contradições existentes na sociedade; a apropriação de um tema atual, que é a agroecologia; criação das condições necessárias para a permanência dos jovens na escola através da Pedagogia da Alternância; aproximação entre família e escola; a formação de um coletivo de professores engajados na proposta da escola; o currículo que aproxima cultura, saberes locais e conhecimento científico, voltados para intervenção crítica e criativa na realidade e por fim, a grande novidade da Escola, que é a discussão sobre a agroecologia, pouco difundida ainda na educação brasileira. Este conjunto de elementos coloca a escola no lugar de resistência em um campo cada vez mais dominado como lugar de negócio e produção de mercadoria.

Referências

Alencastro, I. P. (2009). Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, 4(3), 163-171.

Burke, T. J. (1994). *Fraiburgo do machado ao computador*. Curitiba, PR: Gráfica Vicentina.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra:* escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

_______. Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. (Org.). (2008). *Educação do Campo:* campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA.

Freitas, H. C. A. (2011). O curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio: conflitos em torno da construção da

proposta agroecológica. *Revista Brasileira de Agroecologia*. 6, 13-29.

Frigotto, G.; Ciavatta, M., & Ramos, M.; (2009). Vocational Education and Development. In: UNESCO. *International Handbook of Education for Changing World of Work.* Bonn, Germany, UNIVOC, 1307-1319.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). *Ensino Médio Integrado:* Concepção e contradições. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2013). Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. *Le Monde Diplomatique*. http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384. Acesso em 13 de julho de 2016.

Kuenzer, A. (2001). *Ensino de 2º grau:* o trabalho como princípio educativo. São Paulo, SP: Cortez.

______. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, 27, 877-910.

_______. (2009). *Ensino Médio:* construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, SP: Cortez.

Medeiros, L. S., & Leite, S. P. (2012). Agronegócio. In Caldart, R. *et. al*. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro e São Paulo, SP: Escola Politécnica Joaquim Venâncio e Expressão Popular.

Mohr, N. E. R., & Mohr; M. F. (2007). Criação do curso técnico em agroecologia na Escola 25 de Maio: uma história coletiva de subversão à ordem. In Lenzi, L. H. C. *et al*. *Formação de educadores em EJA no campo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Rodrigues, R. (2010). O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In Caldart, R. (Org). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

[i] A cidade também é uma grande produtora de mel - são 15 mil colméias, que polinizam mais de 7 milhões de macieiras.
[ii] Os nomes dos egressos são fictícios respeitando o princípio do anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Recebido em: 01/07/2016
Aprovado em: 14/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Kuhn, A. (2016). Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 107-127.

ABNT:
KUHN, A. Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 107-127, 2016.

Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA

Carlos Gaia[1], Lucas Silva Pires[2]
[1]Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Faculdade de Educação do Campo/Instituto de Ciências da Educação - FECAMPO/ICH. Folha 31, Quadra 07, Lote Especial; Marabá-PA. Brasil. carlosgaia04@hotmail.com. [2]Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

RESUMO. O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa socioeducacional de Estágio Docência II, com ênfase em Matemática, realizada na Comunidade Flor do Ipê. O objetivo consiste em refletir e apresentar Práticas com Matemáticas a partir de narrativas de sujeitos do campo. Tem como base de dados às histórias de vida e trabalho da atividade pecuária de produtores de leites da referida comunidade. Os resultados indicam que a valorização de saberes matemáticos oriundos das práticas sociais do campo contribui para a o fortalecimento de alguns princípios políticos, pedagógicos e didáticos do ensino escolar do campo. Além da formação contextualizada, a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento.

Palavras-chave: Educação do campo, Narrativas, Práticas com matemáticas.

Mathematical knowledge and history of life in the rural area of Marabá-PA

ABSTRACT. The article presents results of a socio-educational Research Internship Teaching II, with emphasis on Mathematics held at Ipê flower community. The aim is to discuss practices with Financial Mathematics from subjects of narratives field. It is based on the stories of life and work of livestock activity of two producers of the said community milks. The results indicate that the appreciation of mathematical knowledge derived from social field practices contributes to the strengthening of some political principles, teaching and learning in school education field. Beyond the contextualized training, the reality and experiences of the camp communities as an object of study and source of knowledge.

Keywords: Rural Education, Narratives, Practices with Mathematics.

El conocimiento matemático y la historia de la vida en el area rural de Marabá - PA

RESUMEN. El artículo presenta los resultados de un socio-educativa Investigación Práctica de Docencia II, con énfasis en Matemáticas, celebrada en comunidad flor de Ipê. El objetivo es discutir con las prácticas matemáticas financieras de los sujetos del campo narrativas. Se básenlas historias de vida y de trabajo de la actividad ganadera de dos productores de dichas leches comunidad. Los resultados indican que la apreciación del conocimiento matemático derivado de prácticas de campo social es contribuye al fortalecimiento de algunos principios políticos, la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación escolar. Además de la formación contextualizada, la realidad y las experiencias de las comunidades de los campos como un objeto de estudio y fuente de conocimiento.

Palabras-clave: Educación Rural, Narrativas, Prácticas con las Matemáticas.

Introdução

A Educação do Campo é uma área de conhecimento que está associada à possibilidade de implementações de proposições instituídas de princípios políticos, pedagógicos e didáticos sobre o saber inerente as áreas de conhecimentos. Prima por uma educação voltada à realidade dos sujeitos do campo e a formação de professores-educadores aptos para atuarem nessas escolas, além da formação docente, habilitar o docente a trabalhar os conteúdos e construir currículos que atendam as demandas pedagógicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é um ponto de chegada a essas perspectivas ao ser implementada em várias Universidades do Brasil. Aponta para a relevância da realização de atividades acadêmicas como catalisadora do processo de ensino e aprendizagem na coligação dialógica entre ensino, pesquisa e extensão para além do espaço da universidade. E admite princípios pedagógicos curriculares como: a formação contextualizada, a interdisciplinaridade, a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento (PPC/Fecampo, 2014).

Prevê no perfil do egresso do curso uma formação em que seja capaz de "ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar" (PPC/Fecampo, 2014, p 19). Essa atuação, para além das práticas escolares, requer ações que dê condições pedagógicas para uma organização curricular através de núcleos de estudo, que contemplem e articulem eixos de formação com fulcro em saberes matemáticos, que os sujeitos possam vivenciar nas práticas socioculturais campesinas, a partir das narrativas de suas histórias de vidas, por exemplo.

Este trabalho surge de uma pesquisa embasada nas narrativas de produtores de leite bovino da comunidade Flor do Ipê. Visa contribuir na visibilidade pedagógica e didática de saberes matemáticos escolar e extraescolar, a partir de *Práticas com Matemáticas* observadas nessas narrativas. Traz em seu bojo a possibilidade de compreensão sobre alguns conhecimentos de Matemática Financeira. Vincula-se a princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo como fatores que podem suscitar o desencadeamento de descortinações de *Práticas com Matemáticas* no cotidiano dos sujeitos da comunidade e no processo de formação docente para o campo.

Ao analisar as histórias de vida e trabalhos de um produtor percebemos a importância de saberes matemáticos no processo de produção de leite. As narrativas do produtor permitiu refletirmos sobre diferentes objetos matemáticos, imprescindível para realizar atividades e situações de ensino escolar.

Aspectos da Educação Matemática e da Educação do Campo

Algumas concepções teóricas da Educação Matemática permite refletir sobre práticas socioculturais no contexto da Educação do Campo. A Etnomatemática é uma tendência de educação matemática fundamental para analisar contextos socioculturais onde o saber está de certo modo implícito nas práticas sociais dos sujeitos.

A Etnomatemática abre leques que possibilita o processo de contextualização incidir em dois fatores cruciais: *a visibilidade de apreender matemática a partir das produções existentes na comunidade;* esse elemento coloca em cheque as relações das famílias com o que se produz e através dessas relações oferecerem condição de essas produções serem objetos de estudo na comunidade e condiciona construção de conhecimento para a classe estudantil: *identidade cultural de grupos sociais;* a partir da proximidade e pesquisas realizadas, além de ter esse fator importante de ensino, contribui, de certa forma, para a valorização de identidades a partir da formação de sujeitos críticos e emancipados. Ao evidenciar e trabalhar de forma prática, esse estudo resgata costumes e valores culturais inseridos nas produções das etnocomunidades.

De acordo com D’Ambrosio (2001), a Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias”, mas sim, é o estudo das diferentes maneiras, artes, estilo, técnicas de explicar, aprender, conhecer e lidar com o ambiente social, cultural e até mesmo imaginário das e nas diferentes culturas e ou sociedades. A Etnomatemática é uma prática espontânea e natural na busca pela sobrevivência e estimula a criatividade e a descoberta.

Em D’Ambrosio (2002), a Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da Matemática, com consideráveis implicações pedagógicas. Tem sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático e se expande a partir da dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas. Além da importante visão de D’Ambrosio (idem), outro autor pós-estruturalista promove uma discussão que faz o intercâmbio entre as ideias do autor

mencionado acima, ajudando e esclarecendo que, a perspectiva da Etnomatemática é de o sujeito se perceber no ambiente ao qual está inserido, vivendo no mundo e entendendo-o como sujeito principal estando nele.

Para Bampi (2003), trabalhar a Etnomatemática em sala de aula implica em trabalhar com modelagem matemática concomitantemente, pois só assim serão alcançados os objetivos educacionais em grupos de estudo. Dessa forma, a Etnomatemática pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de atitudes, visando construir no aprendiz a capacidade de resolver problemas, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas. Nesse sentido, ela auxilia no desenvolvimento de outras capacidades pessoais, por exemplo, um adolescente, através da matemática financeira, pode aprender administrar a próxima mesada para que o seu dinheiro dure em torno no decorrer de um mês. A partir dessa esteira, entendermos que as pessoas são partes das realidades e que pode modifica-la e, é a partir de uma abordagem Etnomatemática valorizando a realidade do aluno que conseguimos a contextualização, o sociocultural dos conteúdos acadêmicos.

Portanto, a Etnomatemática focaliza na geração, organização e difusão de conhecimento. Estando entre suas preocupações o estudo da cognição, da epistemologia, da história e da sociologia. Por outro lado, seu conceito abrange grupos culturais identificáveis. Sua memória, sua organização, seus códigos e símbolos, suas práticas sociais (Ferreira, 1991). Esses grupos reúnem e mobilizam maneiras de como fazer, executar as tarefas rotineiras ao usar ferramentas matemáticas autotecnológicas para resolver situações do cotidiano escolar, extraescolar das Etnocomunidades (Gaia & Guerra, 2014).

As *Etnocomunidades* são caracterizadas por Gaia e Guerra (2014) como instituições socioculturais que em suas atividades humanas desenvolvem e organizam práticas sociais visando atender as suas necessidades específicas e/ou coletivas. Incluem diversas realidades socioculturais, tais como comunidades que estão nos espaços urbanos e ou rurais, entre os quais: grupos de trabalhadores, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assentados e outros grupos identificados como movimentos sociais, que em suas práticas sociais tem uma história lembrada por alguma razão institucional e um modo particular de movimentar objetos culturais, inclusive saberes e fazeres, valores,

crenças, costumes e gestos nas suas *práticas socioculturais.* Dentre as práticas desenvolvidas pela Etnocomunidades, admitimos as *práticas sociais com matemáticas* ou *práticas com matemáticas* como o desenvolvimento de técnicas com objetos matemáticos nas situações laborais dos sujeitos.

Segundo Gaia e Guerra (2014), as *práticas sociais com matemáticas* são entendidas como atividades humanas realizadas nos contextos das Etnocomunidades, aprovisionada pela técnica com objetos matemáticos, usada na resolução de tarefas/situações problemas. Cujas manifestações podem ser evidenciadas nos discursos verbais, escritos e ou gestuais, isto é, com alguma característica sociocomunicativa.

Chevallard admite que o desenvolvimento da técnica esteja no coração da atividade matemática (Chevallard, 1999). As *práticas com matemáticas* mobilizam técnicas com objetos matemáticos, ativam processos de raciocínio intuitivos e tecnológicos que incluem costumes, valores, poderes, ações e práticas comuns como elementos caracterizadores da identidade das Etnocomunidades (Gaia & Guerra, 2014). Assim, descobrir a técnica utilizada pelos sujeitos é também evidenciar a sua relação com o saber matemático e obter uma oportunidade de elaborar cartografias dos processos e técnicas utilizados.

Essa atitude pode manifestar parte da constituição do protagonismo dos sujeitos do campo brasileiro, suas organizações sociais, suas historias de vidas; fundamentais para reconhecimento e validação das atividades que se realizam no âmbito das Etnocomunidades. Esse protagonismo implica pensar em práticas docentes da Educação do Campo de maneira distinta da lógica urbanocêntrica. Rocha e Martins asseguram que

> é necessário pensarmos nossas práticas educacionais, inclusive as que se referem ao conhecimento matemático, a partir de uma outra lógica diferenciada da lógica urbanocêntrica, quer seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi* (Rocha & Martins, 2009, p. 1).

Nesse aspecto o protagonismo dos sujeitos do campo coloca as dimensões socioculturais, políticas, econômicas, sociológicas e pedagógicas como elementos fundamentais para complementação e potencialização do saber escolar. Mas, é bom lembrar que os discentes trazem suas vivências, suas historias de vida, saberes, valores, identidades, seus processos de raciocínio e estratégia de resolução de problemas

matemáticos para as escolas, adquiridas em suas experiências cotidianas; mas, o que a escola faz com esses saberes e valores? As respostas a indagações como essa não são muito simples, são complexas do ponto de vista socioeducativo.

Portanto, o conhecimento matemático do currículo das escolas do campo/rurais parece não atender as demandas socioculturais dos sujeitos e nem acolhe suas experiências. Logo, valorizar essa dimensão pode respaldar o trabalho pedagógico docente, como elementos potencializadores na construção do conhecimento matemático pelos alunos do campo.

Mas, essas questões abrem caminhos ao trato de concepções que possam potencializar transformações sobre o olhar epistêmico, político e pedagógico das práticas docentes do campo, no âmbito da valorização e visibilidade de objetos de saberes matemáticos de grupos socioculturais. Gradativamente acolher novas concepções de ensino pautado na realidade local com propostas desencadeadoras em atendimento às especificidades dos sujeitos da localidade. Essa demanda tem como princípio fundamental, a realização de pesquisas socioeducativa embasadas nas diversas formas de produção, organização espaço-tempo dos sujeitos do campo.

Narrativas como Abordagem de Pesquisa nas Práticas Sociais do Campo

A narrativa é uma abordagem teórico-metodológica importante para compreender interações sociais nas práticas sociais dos sujeitos das Etnocomunidades. Desenvolvida por Harvey Sacks (1984) e aprimorado por Garcez (2001), as narrativas são possibilidades de construtos obtidos a partir de conversações cotidianas contadas/narradas informalmente em entrevistas de pesquisas.

As narrativas podem surgir como respostas tanto a perguntas abertas quanto a perguntas fechadas. Mishler (2002), além de ressaltar que as narrativas podem ser principiadas por perguntas diretas para se contar uma história, analisa a dinamicidade do processo de construção identitária. Se por um lado, podem aparecer como respostas a perguntas específicas sobre eventos e experiências de vida, por outro também é uma possibilidade de observar na história de vida e trabalho de sujeitos, objetos de ensino escolar e extraescolar das mais diversas áreas de conhecimentos da educação.

Para Megid e Fiorentini (2011), há um duplo papel exercido pela narrativa no contexto da formação docente. O primeiro concebe a narrativa como uma

possibilidade de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. O segundo refere-se na maneira como estudar e investigar a experiência; podendo ser realizada interpretações na compreensão da experiência humana, sem descartar a perspectiva e interpretação de seus participantes.

Neste trabalho usamos as narrativas para buscarmos indícios de práticas com matemáticas relativas às produções de leite bovino pelo senhor Manoel Messias ao longo de sua trajetória de vida e trabalho. Tendo sido feita a coleta de dados por meio das narrativas orais com os sujeitos, organizamos sistemas de tarefas que podem ser usados no ensino escolar por docentes de escolas do campo.

A essas organizações atrelamos a ocorrência de contribuições para o formador de professores advindas dessas práticas, lições que a experiência pode trazer para a formação inicial de professores do ensino básico. Assim, podemos destacar as potencialidades da abordagem das narrativas em processos de conversação informal, com auxílio de questões abertas.

Esta pesquisa teve origem a partir do Estágio de Docência, atividades curriculares obrigatórias do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Vinculada ao projeto PAPIM intitulado *"Práticas socioculturais com Matemáticas e Gêneros textuais: ensino interdisciplinar para escolas multisseriadas da zona rural de Marabá-PA"*, do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM) da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROEG-UINIFESSPA) e executado na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Instituto de Ciência da Educação (ICH) /UNIFESSPA.

A pesquisa Socioeducacional foi realizada na comunidade Flor do Ipê. No decorrer da pesquisa percebemos condições para a valorização de saberes matemáticos utilizados pelos sujeitos e suas atividades laborais.

Para, além disso, podemos inferir que as práticas sociais do campo admitem princípios pedagógicos curriculares como: *a formação contextualizada*, *a realidade e as experiências* das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento (PPC/Fecampo, 2014). Assim, contribui para a o fortalecimento da perspectiva da formação docente do educador do campo, com fulcro nas vivências campesinas.

A *realidade e as experiências* das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos são elementos essenciais para que: discentes do curso da Educação do Campo possam vivenciar essa possibilidade de reconstrução do saber atuando como professor-pesquisador em formação; os sujeitos das comunidades locais sejam atores sociais no ponto de partida de saberes acumulados e utilizados nesse contexto; e as experiências dessas *Etnocomunidades,* aqui entendidas como grupos socioculturais organizados para atender suas necessidades comuns, fonte de saberes imprescindível para a sua sobrevivência.

A *formação contextualizada* é um princípio educativo fundamental a ser alcançado, pois com esse se pretende identificar sabres matemáticos presentes nas práticas socioculturais dos sujeitos do campo. A contextualização é uma organização cujos elementos pedagógicos não são estranhos para os sujeitos; é um espaço de seu domínio de conhecimento empírico que pode ser valorizado e potencializado para o âmbito escolar ou acadêmico/cientifico.

A *prática da pesquisa* pressupõe a oportunidade dos discentes, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, relacionarem-se com os saberes que vivem nas práticas sociais que passam despercebidos de seus olhares, como saber que pode estar no ambiente de formação escolar; é a oportunidade dos discentes colocarem em prática a possibilidade de descortinar e reconhecer no tempo comunidade, conhecimentos vivenciados no tempo universidade e assim produzindo e organizando novos conhecimentos a partir da relação campo e universidade.

Saberes matemáticos nas narrativas

As narrativas de produtores de leite bovino da comunidade Flor do Ipê embasam questões relativas à produção de leite, criação e comércio de animais (gado e suíno), deixa clara a presença de assuntos diversos de matemática. Propomos uma lista de situações envolvendo objeto de saber matemático (práticas com matemáticas), percebidos nas narrativas de um dos produtores da comunidade. Certamente pode haver objetos e saberes matemáticos nas narrativas que não estão nas situações-problemas, deixando assim um espaço para o exercício docente em observar e propor outras situações e tarefas de ensino.

Narrativas do Sr. Manoel Messias

O Sr. Manoel Messias (ou doravante chamado de seu Manoel) é um produtor de

leite que contribui muito para o abastecimento no laticínio do Edmar Paulo desde 2014. Ele iniciou com a produção de leite desde 1995. Segundo seu Manoel é por meio dessa produção consegue sua sobrevivência de toda a família. Do lucro do leite ele investe em sua pequena propriedade rural, tais como pastagem, reforma de cerca, e também com medicamentos em seus animais. "Com o passar do tempo essa produção aumentou bastante", afirma seu Manoel. "Hoje retiro em média 100 litros de leite diário. O leite hoje na região é muito barato, o litro custar R$ 0,50 centavos. Mesmo sendo tão barato ainda dá para suprir algumas necessidades, consigo pagar as mensalidades que gasto com as vacas. Só com sal esse gasto mensal é de R$ 120,00 com sal e mineral, gasto também com vacina de 6 em 6 meses", explica seu Manoel. Mesmo com o valor do leite barato na região seu Manoel consegue um valor bruto mensal em média de R$ 2000,00. Ao pagar todas as despesas ele ainda salda R$ 1000,00. Seu Manoel faz questão de destacar que com esse valor liquido não faz nenhum depósito em banco, investe tudo em gado. Seu Manoel vende massa de cuim, e dela é retirado o soro. No entanto, seu Manoel esclarece que "de 65 litros de leite, depois da massa pronta, é possível retirar 60 litros de soro. Com 60 litros de soro e com a compra de 7 sacas de cuim, pode-se criar 8 suínos repercutindo esse processo durante 7 meses. Em sete meses os suínos pesarão em média 40 kg cada". Seu Manoel fala sem desanimar que já fez um empréstimo no valor de R$ 50.000,00. Com três anos de carência para investir na terra e comprar mais gados, "mesmo sabendo que depois dos três anos de carência o banco cobra uma taxa de juros de 2%, não desanimei, só que trabalhando direitinho consegui tirar um lucrozinho", seu Manoel conclui, mas não revela de quanto foi o lucro. Dá para perceber que seu Manoel gosta muito de exercer essa atividade, por isso ele investe tanto na venda do leite, quanto na compra do gado.

Regra de Três, Proporção e Redução à Unidade das Narrativas de seu Manoel

1) Com base na venda de leite, seu Manoel obtém R$ 2000,00 bruto, sem descontar as despesas. Considerando que o litro do leite é R$ 0,50. Quantos litros de leite seu Manoel deve extrair de sua produção para obter esse montante de R$ 2000,00?

A solução pode ser dada de três maneiras:

1.1) Solução por Regra de Três direta:

Litro	R$	
1	0,50	$0{,}50x = 2000$
		$x = 4000$ litros
X	2000	

1.2) Solução por Proporção:

$\frac{1litro}{R\$\ 0,50} = \frac{x\ litros}{2000\ R\$}$ $2=\frac{x\ litros}{2000}$ x =2 * 2000

x = 4000 litros

1.3) Solução por Redução à Unidade

Resolver essa tarefa por redução à unidade (método de redução à unidade) seria o mais simples, pelo fato de que na redução à unidade se procura "quanto de um corresponde a uma unidade do outro" e nesse caso, temos que ter uma taxa unitária que é $\frac{1}{0,50}$ = 2; logo devemos multiplicar essa taxa pela quantidade que se procura, isto é: 2 * 2000 = 4000 litros de leite.

Observe-se que na redução à unidade não se leva em conta as grandezas que são de espécies diferentes. Aliás, esse é um obstáculo epistemológico em que para os matemáticos essa é uma prática que não estaria de acordo com a normatização da cultura matemática científica por infringir o rigor da matemática, no entanto, a redução à unidade está quase que em todos os cálculos que envolvem razões, mesmo de espécie diferentes, nas Ciências Aplicadas; por exemplo: cálculo de velocidade (Física); Densidade Populacional (Geografia); Cálculo do IMC (Educação Física); Densidade de uma solução (Química) etc. Gaia (2016) em sua Tese de Doutorado aborda sobre a ecologia do Método de Redução à Unidade, onde o define como um objeto matemático escolar que emerge nas práticas sociais com matemáticas de comércio e de ofícios diversos. É uma técnica primária, elementar por sua simplicidade didática e uso nas atividades cotidianas.

Taxas, Porcentagens e Juros nas Narrativas de seu Manoel

Manoel é um produtor muito conhecido na Vila Flor do Ipê, segundo ele, desde 1995 seu meio de produção sempre foi o leite. Ele gosta muito de exercer essa profissão, mas para esse meio de produtividade gerar renda e lucro tem que gastar bastante, principalmente no roço de mangas, cercas, ração para as vacas, dentre outros. Com isso, seu Manoel contraiu um empréstimo bancário de R$ 50.000,00 a começar a pagar depois de três anos de carência. Depois dos três anos, ele pagou a primeira parcela no valor de R$ 10.000,00 depois da primeira parcela paga e, mesmo não atrasando as demais parcelas ele disse que o banco passou a cobrar uma taxa de 2% anual. Com base no texto da narrativa, sugerimos um sistema de tarefas que podem ser aplicadas no ensino básico. A tarefa 1 foi resolvida pelo pesquisado. A tarefa 2 foi solucionada pelo entrevistado. As demais foram problematizadas e solucionadas pelo pesquisador.

1) Qual o valor em reais da **taxa** de 2% cobrada pelo banco ao seu Manoel?

$$2\% = \frac{2}{100} = 0{,}02\ R\$$$

2) Quando indagamos ao seu Manoel Messias sobre a forma de pagamento do referido empréstimo no valor de R$ 50 000. Considerando que ele deveria pagar a primeira parcela no valor de R$ 10 000, sabendo que cada ano a taxa é de 2% no Sistema de **Juro compostos**, então perguntamos: quanto ficaria o valor final de sua dívida depois?

$$R\$\ 50\ 000 + R\$\ 2\ 000 = R\$\ 52\ 000$$

Segundo seu Manoel Messias a sua dívida seria de R$ 52 000

(Solução dada pelo entrevistado)

Mas, os resultados calculados pelos sistemas de juros simples ou compostos da teoria da matemática financeira nos mostra o seguinte, tarefas 2 e 3:

3) Quanto seu Manoel pagará, no sistema de **juros simples**,ao banco, à taxa de 2% ao ano sobre o montante emprestado?

Resolução: *sendo* $J = \frac{c.i\ .t}{100}$ *a fórmula do cálculo de juros simples, temos que:*

$$J = \frac{50000.2\ .1}{100} = 1.000{,}00$$

Portanto, seu Manoel pagará Um Mil reais de juros ao banco neste ano.

4) Quanto seu Manoel pagará, no sistema de **juros compostos**, ao banco, à taxa de 2% ao ano sobre o montante emprestado?

Resolução*: Primeiro devemos calcular o montante M, onde o Capital C, à taxa i, aplicados a **t** tempo. Temos:* $M = C * (1 + i)^t$ *a fórmula do cálculo de juros compostos, substituindo:*

$M = 50.000 * (1+0{,}02)^1$

$M = 50.000 * (1{,}02)^1$

$M = 50.000 * 1{,}02$

$M = 51.000\ R\$$

No entanto: o Montante M é o Capital mais os Juros, isto é, $M = C + J$

Logo, os Juros aplicados pelo banco que deverá ser pago por seu Manoel será de $J = M – C$,

$J = 51.000 – 50.000 = 1.000$

Devemos observar que aparentemente não há diferença entre os resultados obtidos no cálculo de juros simples e juros compostos, no entanto, quando o tempo é Maior que 1, esses resultados será distintos, o resultado no sistema de juros compostos $>$ que o resultado no sistema de juros simples.

5) Ao final de 6 anos seu Manoel havia amortizado seu empréstimo. Ele foi ao banco e emitiu o extrato de sua conta, sabendo que a **taxa** aplica foi de 2% ao ano no Sistema de **Juros Compostos**:

a) Quanto seu Manoel Messias pagou de juros compostos ao final de 6 anos?

***Resolução**: Primeiro devemos calcular o montante M, onde o Capital C, à taxa i, aplicados a t tempo. Temos: $M = C * (1 + i)^t$ a fórmula do cálculo de juros compostos, substituindo:*

$M = 50.000 * (1+0,02)^6$

$M = 50.000 * (1,02)^6$

$M = 50.000 * 1,126$

M = 56.300 R$

No entanto: o Montante M é o Capital mais os Juros, isto é, M = C + J

Logo, os Juros aplicados pelo banco que deverá ser pago por seu Manoel será de J = M – C,

J = 56.300 – 50.000 = 6.300

Obs.: Seu Manoel pagou 300,00 a mais neste sistema de juros em relação aos juros simples.

b) Se fosse ao sistema de juros simples quanto seu Manoel pagaria de juros?

***Resolução**: sendo $J = \frac{c.i\ .t}{100}$ a fórmula do cálculo de juros simples, temos que:*

$J = \frac{50000.2\ .6}{100} = 6.000{,}00$ *Portanto, seu Manoel pagaria apenas Seis Mil reais de juros ao banco; R$ 300, 00 a menos que no sistema de juros compostos.*

Nota-se a importância de conhecer os fundamentos de matemática financeira, onde se pode adotar uma postura crítica e consciente no seu papel de cliente bancário ou consumidor diante de situações para resolução de problemas de ordem financeira, como cálculo do valor de prestações, pagamentos de impostos, rendimento de poupanças, pagamentos de juros em empréstimos e outras. Não há um entendimento das pessoas sobre as taxas de juros aplicadas pelas lojas e instituições bancárias, mas essas relações matemáticas estão no cotidiano das pessoas, embora a falta de contextualização como algo significativo e não fictício para os discentes pairam nas práticas com matemáticas escolares.

Deve-se deixar clara a diferença entre os juros aplicados no sistema simples e compostos. Certamente as instituições bancárias realizam empréstimos ao consumidor a juros compostos, mas aplicam às cadernetas de poupanças taxas a juros simples. Uma diferença exponencial que deixa as instituições bancárias em vantagens exorbitantes nessa relação financeira. Uma análise didático-pedagógica dessas diferenças, não pode omitir a informação de como o sistema financeiro se alimenta dessa relação desigual e, às vezes, desonestas, desleais, ferozes com o cidadão.

Refletindo sobre as práticas com Matemáticas nas narrativas do Produtor

Podemos considerar que os textos narrativos orais ofereceram subsídios para elaborações, construções e resoluções de situações-problema, na perspectiva de se trabalhar a realidade do campo de forma contextualizada, uma possibilidade para que o conhecimento matemático seja trabalhado na escola do campo.

Inferimos que o conhecimento empírico do produtor foi exposto a partir de suas narrativas orais das histórias de vida e trabalho. E neste relato está sua identidade cultural e habilidades e fragilidades em se relacionar com o conhecimento matemático. Este é uma ferramenta de aplicação nas práticas sociais, no ensino e aprendizagem escolar. Saberes que podem ser valorizados em sala de aula como ponto de partida do local para o universal.

Os sistemas de tarefas de ensino de Matemática baseado na realidade de vida do campo colocam a oportunidade da escola tratar de temas envolvendo práticas com matemáticas importantes para a vida e trabalho dos sujeitos da zona rural. A escola não pode se esquivar dessa condição de esclarecedora do exercício da cidadania financeira para não outorgar o papel de escudeira da elite financeira do país.

A escola precisa tocar e discutir os problemas comunitários propondo alternativas e esclarecimentos sobre economia, política, trabalho e outros temas que possam alargar o conhecimento discente do local para o universal. Assim, os alunos terão a oportunidade vivenciar conhecimentos escolares e do cotidiano envolvendo conceitos e procedimentos matemáticos podendo ampliar a visão que tem dos problemas socioculturais que o cercam.

De acordo com Moura (2005), a escola nem toca em assuntos da comunidade que devem ser discutidos. É hora de identificar os conhecimentos que os familiares possuem sobre vida e trabalho e se quiser fazê-lo precisa interagir com os conhecimentos locais que não estão sistematizados nos livros didáticos e nem acabados, precisam ser construídos. Porque os conhecimentos repassados na faculdade não trata o lugar onde a escola se encontra ou onde as pessoas vivem; não ilumina os problemas reais, nem inspira solução, não descobre as potencialidades.

As especificidades das tarefas de ensino dialogam com a realidade da vida cotidiana do sujeito. A resolução de tais atividades quando desenvolvidas podem ser atribuídas a um método de ensino escolar, desde que sejam atividades pertinentes ao que se pretende. A resolução de problemas indicados pelos educadores matemáticos deve possibilitar aos alunos

conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance (Brasil, 1998).

Gaia e Guerra (2014) afirma que a educação do campo vem sendo um paradigma de educação básica de qualidade para os espaços não urbanos. Surge para a superação de ruptura do modelo de educação rural ainda vigente. Essa ruptura também se dá no sentido de novas proposições de organizações didáticas e matemáticas para o ensino dessa área de conhecimento para o campo.

O profissional da educação do campo deve assumir em sua tarefa docente saberes construídos e utilizados pelas populações do campo, indispensáveis para a aprendizagem dos discentes desse contexto. Com isso, cada atividade com matemática poderá concretizar a aprendizagens necessárias na resolução de problemas que fazem parte de sua vida. Estudar a realidade circundante é buscar entendimento do que está acontecendo nesse espaço sem diminuir o conteúdo escolar, seja na comunidade onde esses sujeitos estão inseridos, seja em universo mais global.

> Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (Santos, 1994, p. 97).

Esse entendimento gera necessariamente um processo de relações sobre o que existe e porque existe. Nessa perspectiva a escola não pode ser simplesmente uma instituição que cumpre os conteúdos curriculares impostos pelo sistema, ela deve desenvolver atividades as quais tornam o sujeito capaz de perceber os mecanismos de sujeições institucionais que interferem em seu modo de ser e pensar. Mecanismo esse movido com o objeto de saber que carrega um amplo significado, o de manter atitudes ou de mudar procedimentos do sujeito diante do seu papel de cidadão crítico. Santos afirma que estamos vivendo num mundo que precisa ser conhecido e compreendido, não pelo lugar em si, mas pelo conjunto no qual ele se contextualize (Santos, 2003).

Os sujeitos precisam discernir agentes de sistematização de sujeições o porquê das coisas e como as são? E quais são? Tal indagação poderá ser instigada na relação dialética entre professor e educando no contexto do saber escolar e extraescolar. A escola precisa aguçar a capacidade do educando para promover a construção de seu conhecimento crítico em relação com o cotidiano, que forma sua identidade cultural, social e o seu pertencimento. Segundo Santos (2003), o

sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores.

Rocha e Martins (2009) argumentam que é necessário pensarmos nossas práticas educacionais, a partir de outra lógica, "que seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seus modos de vida" (Rocha & Martins, 2009). Nessa perspectiva as práticas com matemáticas não podem ser desvinculados modos próprios de pensar matematicamente o mundo experienciado pelo homem/mulher, no e do campo em suas práticas sociais. Isso significa dizer que devemos incorporar em nossas práticas educacionais atividades articuladas com forma de vida, trabalho, cultura dos sujeitos da comunidade em que a nossa escola está inserida.

Considerações finais

Os objetos Matemáticos são ferramentas científicas essenciais para solucionar atividades humanas. A matemática escolar contextualizada mostra-se como recurso efetivo para problemas aplicados. Estudar a realidade dos sujeitos e compreendê-la do ponto de vista da Educação Matemática não é a escola simplesmente cumprindo conteúdos curriculares, mas desenvolvendo atividades que o sujeito seja capaz de conhecer e interagir socioculturalmente.

Além da formação contextualizada, a realidade e as experiências das comunidades do campo como podem ser incluída objeto de estudo e fonte de conhecimento em articulação com saberes escolares. Pode, pois, fornecer elementos pedagógicos e didáticos de forma reflexiva e prática como condições para repensar o ensino de Matemática de escolas do campo tendo como ponto de partida a história de vida e o trabalho laboral de pessoas da própria comunidade local, numa perspectiva das práticas com matemáticas.

Este pensar implica caminhar na direção de novas perspectivas para a educação do campo no sentido de pesquisar e elaborar propostas didático-pedagógicas qual atendam as necessidades cotidianas dos sujeitos. Uma das principais ações a se problematizar é transformar o aspecto local em conteúdo a serem trabalhados nas mais diversas comunidades. Essa ação contribuirá em desconstruir o modelo tradicional que as escolas têm adotado. Concluímos que a valorização de saberes matemáticos oriundos das práticas sociais do campo contribui para a o fortalecimento de alguns princípios políticos, pedagógicos e didáticos do ensino escolar do campo.

Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos nesse trabalho. Discutir e apresentar práticas com Matemáticas a partir de narrativas de sujeitos do campo, tendo como base as histórias de vida e trabalho da atividade pecuária de um pequeno produtor de leite da referida comunidade. Não podemos deixar de mencionar que em um segundo momento, na continuidade da atividade de Estágio Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na comunidade Flor do Ipê, implementamos os sistemas de tarefas aqui apresentados em uma escola da comunidade; cujos relatos e análises deixamos para um próximo trabalho.

Referências

Bampi, L. R. (2003). *Governo etnomatemático: tecnologias do multiculturalismo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF.

Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherchesen Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.

D'Ambrosio, U. (2001). *Educação pra uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papirus.

D'Ambrosio, U. (2002). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Fecampo/Unifesspa. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Marabá-PA: ICH.

Ferreira, S. (1991). *Por uma teoria de Etnomatemática*. Bolema, 7.

Gaia, C. A., & Guerra, R. (2014). Descortinando Práticas com Matemáticas: Conexões entre TAD e Etnomatemática; In Mendes, I., & Farias, C. A. *Práticas socioculturais e Educação Matemática*. São Paulo: Livraria da Física.

Garcez, P. (2001). Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In Ribeiro, B. T., Lima, C. C., & Dantas, M. T. (Orgs.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Ipub.

Megid, M. A. B. A., & Fiorentini, D. (2011). As Narrativas e o Processo de Aprendizagem Docente. *Revista Interações*, 18, 178 -203.

Mishler. (2002). Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In Lopes, L. P., & Bastos, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras.

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (2009). Formar docentes para a educação do campo: Desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In Rocha, M. I. A., & Martins, A. A. (Orgs.) *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Moura, A. (2005). Filosofia e Princípios de PEADS (PE) e do CAT (BA). In Baptista, F. M., & Batista, N. Q. *Educação Rural*

Sustentabilidade do Campo. Feira de Santana, BA: SERTA.

Sacks, H. (1984). On doing "being ordinary". In J. Atkinson, M., & Heritage, J. (Orgs.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: University Press.

Santos, M. (1994). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec.

Santos, M. (2003). *A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp.

Recebido em: 06/06/2016
Aprovado em: 20/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Gaia, C., & Pires, L. S. (2016). Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 128-146.

ABNT:
GAIA, C.; PIRES, L. S. Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 128-146, 2016.

As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo

Itamar Porto[1], Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta[2], Luciano da Silva Pereira[3]
[1]Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Instituto de Educação, Campus Cuiabá, Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá - MT. Brasil. porto_ita@hotmail.com. [2]Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. [3]Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT.

RESUMO. O presente artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no biênio de 2014-2015. Na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O mesmo tem por objetivo: descrever e compreender qual é a impressão dos sujeitos sobre o currículo-material didático, o qual é trabalhado na Escola Municipal Boa Esperança, bem como ele é elaborado, quem são os membros que participam na elaboração. Nessa "nova" concepção de educação do campo, a participação dos membros da comunidade escolar é fundamental para as tomadas de decisões e a elaboração de um currículo do campo e não para o campo. A metodologia utilizada é abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. A técnica utilizada é a documental e entrevista. Tendo como fonte de pesquisa os documentos oficiais, livros, artigos, legislações, decretos e portarias, dicionários que ajudaram a esclarecer os conceitos utilizados e que serviram de sustentação conceitual para o nosso trabalho, e que foram a sustentação legal para temática educação do campo, fazendo emergir provocações e debates, explicitando os conceitos educação do campo, currículo.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Currículo, Material Didático.

The impressions of the subjects of the Municipal School of Boa Esperança Sorriso – MT: about educational process and the curriculum of the rural schools

ABSTRACT. This article is the result of a research carried out in the biennium 2014-2015. In the Line of Research: Social Movements, Politics and Popular Education in the Program of Post Graduate in Education of the Federal University of Mato Grosso. The same aims: describe and understand what is the impression of the subjects on the educational curriculum-material, which is working at the Municipal School of Boa Esperança, and how it is prepared, who are the members participating in the preparation. This "new" concept of rural education, the participation of members of the school community is essential for the decisions taken and the development of a curriculum of the field and not to the field. The methodology used is the qualitative approach of phenomenological nature. The technique used is the documentary and interview. Having as source of research official documents, books, laws, decrees and ordinances, dictionaries that helped to clarify the concepts used and that served as a conceptual support for our work, which were the legal support for the thematic rural education, giving rise provocations and debates, explaining the concepts of rural education, curriculum.

Key words: Rural Education, Curriculum, Didactic Material.

Las impresiones de los sujetos de la Escuela Municipal Boa Esperança Sorriso - MT: Acerca del proceso educativo y el plan de estudios de las escuelas de campo

RESUMEN. Este artículo es el resultado de una investigación llevada a cabo en el bienio 2014-2015. En la Línea de Investigación: Movimientos Sociales, Política y Educación Popular en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso. El mismo tiene por objetivo: describir y comprender cual es la impresión de los sujetos acerca del plan de estudios - material educativo, el cual es trabajado en la Escuela Municipal de Boa Esperança, asi como es preparado, quien son los miembros que participan en la preparación. Este "nuevo" concepto de la educación del campo, la participación de los miembros de la comunidad escolar es esencial para la tomada de decisiones y el desarrollo de un plan de estudios del campo y no para el campo. La metodología utilizada es el enfoque cualitativo de la naturaleza fenomenológica. La técnica utilizada es el documental y la entrevista. Teniendo como fuente de investigación los documentos oficiales, libros, leyes, decretos y ordenanzas, diccionarios que han ayudado a clarificar los conceptos utilizados y que han servido como soporte conceptual para nuestro trabajo, y que fueron el soporte legal para la temática educación del campo, dando lugar a las provocaciones y debates, explicando los conceptos educación del campo, plan de estúdios.

Palabras Clave: Educación del Campo, Plan de Estudios, Material Didáctico.

Introdução

Neste artigo versaremos sobre o currículo enquanto ação pedagógica e seus desdobramentos para a efetivação de uma educação do campo. O currículo pedagógico escolar e o material didático não são neutros, carregam um caráter político identitários da cultura urbana dominante que prevalece sobre a cultura do campo. A luta dos movimentos sociais, por uma educação do campo com um currículo que respeite a diversidade do campo como fonte de conhecimento, seus saberes acumulados por gerações, sua cultura respeitada, seus sonhos e lutas incorporadas ao currículo. Ao discorremos sobre o currículo enquanto ação pedagógica traremos as principais características defendidas pelos autores e autoras que defendem um currículo específico para a educação do campo.

O currículo escolar é o eixo central da escola onde se constrói os ideais sonhados para a educação e neste caso a educação do campo como uma proposta curricular pode ser rica ou pobre com relação às proposições educacionais que um determinado currículo apresenta.

O currículo da Escola Municipal Boa Esperança a qual pesquisamos é totalmente descontextualizado da realidade escolar e antidemocrático. É um currículo pensado separado da realidade sem a participação da comunidade escolar. O material didático adquirido pela Secretaria Municipal de Educação é de outro Estado onde o mesmo não faz menção à realidade escolar, mesmo a escola sendo uma escola do campo, como descreve as entrevistas e a análise do conteúdo apresentadas do decorrer deste artigo.

Currículo pedagógico da Escola do Campo

O currículo[i] de Educação do campo é um território em disputa e também de construção, pois durante muito tempo ficou atrelado à educação rural, portanto, submisso ao currículo da escola urbana ou a um currículo da cidade para o campo. Para Moreira (2007, p. 28), “O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados”. Segundo Arroyo (2004, p. 79),

> [...] a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de

> Educação Básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido e a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

Sendo assim, é possível afirmar que as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando-se as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte deste processo está associada à perspectiva de negação do campo como espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo, que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço de atraso. Com as lutas dos movimentos sociais é que começam as discussões de um currículo especifico do campo, e não para o campo como era pensado até então. A partir desta ideia inicial, poderíamos nos questionar o que é o currículo afinal?

Silva (1995, p. 194) o aborda da seguinte forma:

> O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

Em vista disso, conclui-se que o currículo é tudo aquilo que nos leva a conhecer e estabelecer uma relação de conhecimento com as coisas que são conhecidas a partir do momento que se estabelecem relações intersubjetivas entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Caldart (2012, p. 365) demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito os saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem como garantia do direito à educação dos povos do campo. Essa relação entre o sujeito racional e o mundo-vida do sujeito é que o leva ao conhecimento, portanto, o sujeito faz o currículo e se refaz a partir dele. O currículo é também relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas e o mundo a realidade. “Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos faz parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas transposição e um produto escolar” (Arroyo, 2012, p. 122).

Ele não é neutro, traz embutido em seu conteúdo, uma intencionalidade, uma disputa de um projeto, seja ele social, político ou educacional. Além deste currículo que não é neutro, temos um currículo oculto[ii]·, que não está escrito, mas que exerce um papel importante na organização escolar. É uma representação de alguns grupos sociais em detrimento de outros grupos com menores poderes econômicos, ideológicos e políticos, ou poderíamos dizer que ocorre a valorização da cultura dos grupos dominantes sobre os dominados, e em se tratando de educação do campo, a ideia urbana de currículo sobre o rural é o campo como atrasado, retrógado. Concepção que precisa ser superada pela visão moderna da cidade. Silva, (1995, p. 202) traz da seguinte maneira:

> O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separada das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão.

Sendo assim, a Educação do Campo precisa discutir um currículo específico para a realidade do campo, levando em consideração os grupos sociais que compõem a população campo, já que o currículo não é neutro e traz consigo um caráter político e social que regula e controla o modo de trabalhar e o que trabalhar. Com efeito, faz-se necessário inverter a lógica exercida, até então, de pensar um currículo da cidade para o campo. Para pensar um currículo do campo com o campo e no campo. Essa é a ideia que surge a partir das conferências de educação do campo, que é pensar em um currículo que valorize as práticas sociais e culturais dos povos do campo. Gomes (2007, p. 26), preleciona o seguinte:

> Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

O reconhecimento dos sujeitos como cidadãos de direito[iii] exige que os órgãos responsáveis construam um currículo, um calendário e formação de professores diferenciados para o campo, que respeite os elementos constitutivos do campo como

a terra, o trabalho e as lutas do dia-a-dia. Todos esses fatores envolvem tantos os aspectos ambientais e geográficos, quanto seus aspectos sociais e culturais, integrando as dimensões pedagógicas e políticas da educação e do currículo, materializando-se em práticas que possibilitem o fortalecimento da cultura camponesa e sua relação com a terra.

Currículo e educação do campo na Escola municipal Boa Esperança

Parafraseando Moreira (2007, p. 19), o currículo é o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração. O papel do educador é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, da construção do currículo que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade da participação dos profissionais de educação, de forma crítica e criativa, na elaboração de currículos mais atraentes, democráticos e mais profundos.

> Considerando-se o tipo de sociedade que teremos no futuro, no campo, as suas práticas sociais, políticas e de produção estarão refletidas no currículo escolar que hoje formos capazes de oferecer às crianças e às comunidades do campo de modo geral, isto é necessário para podermos compreender com maior clareza que visão de educação e que modelo de homem e mulher estamos propondo às novas gerações (Santos & Almeida, 2012, p. 142-143).

Seguramente, os autores mencionados tocaram num ponto primordial do questionamento sobre o currículo, o que significa dizer ele representa o tipo de sociedade, de educação e de ser humano que queremos formar para as futuras gerações. Por isso, o papel do professor como questionador é importante na discussão sobre o currículo, do contrário ele será apenas um reprodutor, um tarefeiro para execução de um currículo pensado e elaborado por outros e descontextualizado da própria realidade.

Entretanto, durante o período da pesquisa na escola, não se conseguiu perceber a participação dos professores, nem da comunidade na elaboração do currículo escolar, aqui estou me referindo ao material didático, em que pese isso não ser por falta de vontade deles, mas sim, pelo fato de que o material didático que é por meio apostilado adotado pela gestão municipal de educação ser destinado a todas as escolas da rede, inclusive às escolas do campo. A partir desta constatação, procuramos informações das pessoas envolvidas sobre a existência de uma proposta de currículo para as escolas do campo, e em caso positivo, o que ela

versava. Na sequência, perguntamos à Secretária Municipal de Educação, por intermédio da Utopia[iv] como o Município de Sorriso tem trabalhado as questões curriculares e pedagógicas relacionadas à Educação do Campo, ao que obtivemos a seguinte resposta:

> Nesse aspecto, não há um currículo propriamente pensado para Educação do Campo, mas estamos em processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da rede municipal que poderão contemplar propostas pertinentes e que possibilitarão uma abordagem na perspectiva da Educação do Campo. (Professora Utopia)

A resposta da secretária confirma aquilo que nossa observação havia conseguido desvelar e que o Projeto Político Pedagógico-PPP e o Regimento Interno também evidenciam que não existe de fato uma política de currículo para a educação do campo no Município. Todavia, o Plano Municipal de Educação (2004), prevê um currículo adequado à realidade do campo. Na segunda parte da entrevista da Secretária, podemos perceber que as orientações escolares do Município estão em elaboração e que é possível que haja propostas relacionadas à educação do campo. Portanto, ficam algumas indagações: ela confirmou no item anterior que existem escolas do campo no Município, e existem as legislações que dizem que as escolas do campo precisam se adequar à realidade, seguir um currículo próprio. O relato da secretária, Professora Utopia nos leva a compreender que o Município não está cumprindo as legislações nacional e estadual, no que se refere à educação do campo.

Para se compreender como isso acontece na realidade escolar, ouvimos os sujeitos para interpretar se há contradições, ou melhor, se a realidade concreta desmente o que se encontra na legislação e resoluções. Para isso, procuramos os professores para saber como é o currículo trabalhado na escola; fazendo o seguinte questionamento aos professores: como a escola vem desenvolvendo as questões curriculares e pedagógicas da educação do campo? A professora Estrela[v] respondeu da seguinte forma:

> Na escola, acredito que não há educação do campo. É só uma escola no campo; os conteúdos curriculares são os mesmos da sede do Município de Sorriso (Professora Estrela).

Vejamos, a aludida professora inicia afirmando que não há na escola uma educação do campo, e sim uma escola no campo. Portanto, uma educação deslocada e descontextualizada. Os conteúdos são os mesmos do sistema urbano. Sendo assim, a escola recebe um ensino urbano com um

currículo fechado em disciplinas como caixas, frio, sem as ações de trabalho com o campo e a relação com terra como elemento pedagógico. Trabalha-se de um conteúdo de mercado ensinar para as avaliações oficiais do governo federal, seguir as apostilas que o gestor compra da indústria privada de ensino. Foi possível notar que existe uma preocupação muito grande por parte dos professores e dos gestores para cumprir o conteúdo da apostila e com as notas da avaliação oficiais, como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Provinha Brasil.

Quando nos referimos ao conteúdo de mercado, entende-se as empresas especializadas em fornecer o material didático para atender às exigências do mercado, não se levando em consideração as especificidades das regiões, das escolas do campo, mas sim o conteúdo que é exigido nas avaliações oficiais. Segundo Arroyo (2012, p. 108), "deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do mercado". Quando nos prendemos a essas questões, perdemos a dimensão humana do currículo, pois estamos ligados às metas, avaliações, cumprimento de tarefas, vencerem apostilas e apresentar resultados. Nesses casos, a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma obrigação. Segundo Arroyo (2012, p. 109), temos que indagar outras visões dentro do currículo para além do trabalho:

> Incorporar o trabalho e os saberes do trabalho no currículo poderá significar garantir os mestres e educandos o direito, a saber, se sujeitos desses direitos. Quando o trabalho e os saberes do trabalho são reconhecidos como direito adquirem uma outra densidade ético-política e pedagógica.

Incorporar o trabalho no currículo é trazer a história do trabalhador do campo para dentro da escola, trabalho, educação e saúde como direitos de todos.

> Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo. (Oliveira & Campos, 2012, p. 237).

Em consonância com esta visão, o sujeito do campo torna-se o centro da ação pedagógica, superando a visão de inferioridade, de atrasado, como "Jeca

tatu", adjetivos muito utilizados ao longo da história, que fazia com que se pensasse um currículo urbano para a escola do campo. Porém, neste campo de pesquisa a visão que prevaleceu foi a predominância do currículo urbano sobre o campo, como nos revela o informe do diretor da Escola Municipal Boa Esperança, quando questionado sobre o currículo empregado:

> O currículo na verdade é o mesmo da escola urbana, das escolas de sorriso, o que poderia ser alterado, principalmente nesta questão do campo acho que teria que chamar os pais, junto com secretaria sentar e ver uma melhor forma de se trabalhar esses currículos porque, na verdade a escola trabalha como escola do campo, mas com as mesmas estruturas, as mesmas coisas da escola urbana. Só com o nome de escola do campo. (Diretor Professor Tom[vi]).

Quando o diretor revela que o currículo é o mesmo da escola urbana de Sorriso, torna-se importante ressaltar que no Município, desde 2006, existe o sistema de ensino apostilado como política educacional, isso significa dizer que para todas as escolas a apostila é a mesma, comprovando que todos seguem o mesmo material didático. Na segunda parte da resposta, o diretor expõe uma possibilidade muito importante para a construção de uma proposta, a fim de tornar a escola de fato uma escola do campo, ao sugerir que seria importante chamar os pais e a secretaria de educação para pensar uma proposta educacional voltada para a educação do campo. Esse é um dos princípios defendidos para a educação do campo que é a participação da comunidade nas decisões da escola, e se o currículo é a "alma" da escola, nada mais democrático e necessário do que a efetiva participação de todos os setores da escola na elaboração e aprovação do referido currículo.

No atual cenário, o currículo é algo antidemocrático, pois não tem a participação de nenhum dos setores da comunidade escolar nem dos professores, nem dos pais, nem dos alunos, porque ele é adquirido[vii] por um processo de licitação, sem nenhuma consulta à comunidade escolar, sendo posteriormente distribuído para as escolas como "receitas prontas" de educação. Como se o sistema apostilado fosse sinônimo de qualidade. Para Costa (2012, p. 127), atualmente, não é mais possível pensarmos o processo de produção de conhecimento como anteriormente, pois se faz necessário um ensino voltado à pesquisa em que o aluno busque a construção de novo conhecimento em uma interação com a realidade em que ele está inserido, neste sentido, para Castilho (2011, p. 166):

> Os currículos são monoculturais, racial e culturalmente cegos. São

> elaborados sobre uma noção de "universalidade", que nada mais é do que uma construção simbólica, a partir de valores raciais e culturais dominantes. Esse tipo de currículo se currículo se configura a partir de um processo de filtragem, constituindo limitação e mutilação para os alunos que não fazem parte da cultura dominante.

Essa maneira de selecionar os currículos exclui do processo os povos do campo, e todos os demais povos que não fazem parte da cultura dominante. Como foi descrito anteriormente, é um currículo antidemocrático que desconsidera toda a cultura e os conhecimentos dos povos historicamente explorados.

Depois de ouvirmos os gestores em relação ao currículo, partimos para escutarmos aqueles que são os "aplicadores" deste currículo dentro da sala de aula, que são os próprios professores da escola. Para eles, fizemos a seguinte indagação: Como os professores da Escola Municipal Boa Esperança vêm desenvolvendo as questões curriculares e pedagógicas da educação do campo? Obtivemos as seguintes respostas:

> Pedagogicamente a escola não vem direcionando nenhuma ação que vise à escola do campo. Provém de um currículo urbano, onde a escola não tem nenhum poder de decisão sobre o mesmo. (Profª. Sol[viii])

Os dados coletados na entrevista com a professora Sol revelam uma realidade antidemocrática na questão curricular, um currículo urbano para a escola do campo, e sem a participação da comunidade; ou melhor, a comunidade escolar não participa da construção do currículo. Ele vem pronto e acabado, restando aos profissionais da educação aplicá-lo. Ademais, ela afirma que a escola não vem direcionando qualquer ação que vise à escola do campo. O trabalho realizado dessa forma na escola vai contra a visão da educação do campo, que tem o campo como espaço de vida e trabalho, destacando e valorizando aspectos ambientais, políticos, econômicos, religiosos entre outros. Para Araújo e Silva (2012, p. 66), "é importante destacar que a proposta pedagógica inserida nesse processo deve comportar, não apenas os conteúdos disciplinares, mas as concepções e valores que norteiam as práticas educativas no espaço escolar, ou seja, saberes não escolares". A compra deste material didático faz com que recursos públicos que poderiam ser aplicados para melhorar a qualidade da educação vão para o capital educacional privado.

Nos dados obtidos na entrevista com a professora Iva[ix], em que a indagação foi como a escola vinha desenvolvendo as

questões curriculares e pedagógicas da educação do campo, obtivemos a seguinte resposta:

> Atualmente não a educação do campo está sendo discutida em nossa escola, mas não consta na reformulação do PPP de 2014. São realizados trabalhos isolados em turmas dos alunos de 4° e 5° anos com o tema agricultura familiar, sendo um projeto de uma empresa. Mas, a escola não tem no seu currículo uma proposta pedagógica referente à educação do campo.

Essa resposta nos remete à argumentação da Secretária de Educação, Profª. Utopia quando diz:

> "Nesta escola, procura-se desenvolver um trabalho relacionado às dinâmicas do campo através de **projetos temáticos em parceria com empresas e organizações ligadas ao agronegócio**".

A professora Iva revela outras duas situações. A primeira, que vem sendo discutida a questão da educação do campo na escola, mas que não consta no Projeto Político Pedagógico – PPP, de 2014. A segunda, e muito importante, é que a escola não tem uma proposta pedagógica e de currículo para a educação do campo no seu PPP, de 2014.

Ao interpretar-se a resposta desta professora, podemos dizer que se nada consta no PPP da escola sobre a educação do campo, e sendo tal documento primordial na organização escolar, então no mínimo há uma negação da identidade da escola e da realidade na qual está inserida. Continuando a interpretação, quando se fala de trabalho isolado em um projeto de agricultura familiar de uma empresa ligada ao agronegócio, não é a mesma agricultura familiar que vem sendo defendida pelo movimento da educação do campo.

O que acontece neste caso é uma "expropriação" dos conceitos da educação do campo pelas empresas do agronegócio, que fazem esses projetos e implantam nas escolas como *marketing*, em que ensinam as pessoas desde cedo a usarem seus produtos, isso com o aval da Administração Pública.

Está é uma realidade muito presente nas escolas de Sorriso, e especialmente, nas Escolas do campo. Através da resposta da professora, acredita-se que, por falta de conhecimento, o projeto da empresa é tratado como projeto de educação do campo, em que seu principal objetivo é a comercialização de defensivos agrícolas. Por essa razão, se faz necessária a discussão de um currículo do campo, com o campo e não para o campo. Nesse sentido, não se trata apenas do material didático, mas do currículo como um todo.

Para Pacheco (2003, p. 10), "o currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas". À vista disso, faz-se necessário discutir desde o currículo oculto, isto é, aquilo que não consta nos documentos, que é ensinado ao aluno, as políticas curriculares nacionais, estaduais e municipais. As relações interpessoais entre professores, alunos, pais e equipe gestora e a organização dos espaços escolares e a formação docente, todas estas discussões envolvem o que chamamos de currículo. Essa é uma visão de currículo desenvolvida por Pacheco (2003, p. 10), senão vejamos:

> O currículo, enquanto projeto educativo e projeto didático encerram três ideias-chave: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino/aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico - o da escola ou organização formativa.

Consequentemente, é imperiosa a reformulação do PPP incluindo uma proposta que revele a identidade da escola como escola do campo. Uma formação para os professores para que os mesmos possam discutir e elaborar uma proposta pedagógica de escola do campo. Elaborar um currículo para a escola que seja condizente com a realidade da escola do campo, pois como afirma o professor Zé[x] quando na entrevista foi questionado sobre o currículo da escola, disse o seguinte: "A escola não possui um currículo próprio para a escola do campo".

Continuando nesta mesma discussão, a professora Flor[xi] nos noticia o seguinte:

> Também não há currículo diferenciado, vez ou outra a professora trabalha algum projeto que enfatiza a aplicação no campo. Ex. Compostagem de lixo que ela mesma trabalhou com sua turminha de 3° ano.

As respostas do corpo docente, do diretor e da própria Secretária Municipal de Educação demonstram que efetivamente não existe um currículo voltado para a educação do campo na escola Municipal Boa Esperança. No entanto, a professora Flor demonstrou em sua entrevista uma preocupação com a realidade da comunidade ao afirmar que fez um trabalho com os alunos sobre a compostagem de lixo, fato que nos dá uma ideia de trabalho relacionado com e meio ambiente com as questões de sustentabilidade, matéria que vem sendo recomendada pelas orientações curriculares, nacionais e do Estado de Mato Grosso para ser trabalhada nas escolas do campo. Contudo, tal resposta revela que não há um planejamento para realização desse trabalho, pois acontece

esporadicamente, conforme o arbítrio de cada professor e que não é algo assumido pela escola como um todo.

O currículo é basicamente tudo numa escola, é muito importante e que precisa ser questionado e contextualizado para a realidade de cada unidade escolar, a ser desenvolvido com a participação de toda a comunidade. Ele não é responsabilidade de um ou de outro, mas de todos os segmentos da escola. Sobre o assunto, Machado (2008, p. 194) preleciona da seguinte forma:

> O currículo não é uma panaceia capaz de resolver todos os problemas da escola, muito embora seja o elemento motriz da ação pedagógica a ser desencadeada por ela, pois é nele que estão contidas todas as experiências, valores e habilidade a serem trabalhadas com os alunos, enfim, o conjunto de vivências educativas que a escola pretende protagonizar. O currículo não é algo que se faz e que acontece isoladamente, haja vista sua articulação com a totalidade das ações educativas da escola.

Nessa perspectiva, o currículo é o elemento aglutinador das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Nele se encontra as competências e habilidades que se espera que os alunos adquiram através daquilo que é ensinado e aprendido na escola, com as experiências que cada um traz. É sabido que a aprendizagem começa com o nascimento e acaba com a morte, e que a escola não é o único, e nem sempre o melhor lugar apara aprendermos. “O processo de aquisição e produção do conhecimento deve se pautar nas relações dialética sujeito-objeto-sujeito, educador-educando e conhecimento-trabalho socialmente produtivo, e na integração entre as diferentes áreas de conhecimento (idem, p. 197)”. Para Mészáros (2008, p. 47), [...] “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Segundo Paulo Freire (2001, p. 13), “o ser humano jamais para de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto, bastante recente na história, como a entendemos”. Portanto, a vida dos estudantes, o coletivo deles precisa estar dentro do currículo escolar.

O conhecimento se faz para além da sala de aula, na sua casa, na sua comunidade é um processo que dura a vida inteira, não se restringe ao tempo escolar. Diante disso, um currículo de educação do campo não pode se desvincular de um projeto de sociedade, com produção de vida e conhecimento, abrangente que afirma “que o campo é espaço de vida digna, e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por

um projeto educativo próprio para seus sujeitos" (Caldart, 2004, p. 12).

Durante a entrevista para coleta de dados, o diretor e alguns professores, quando questionados sobre o currículo desenvolvido na escola, apontaram para a direção que, como pensadores da educação do campo, a forma ideal de construção do currículo é a forma coletiva e participativa da comunidade. O diretor da Escola Municipal Boa Esperança aponta o seguinte:

> O que poderia ser alterado, principalmente nesta questão do campo acho que seria teria que chamar os pais, junto com secretaria sentar e ver uma melhor forma de se trabalhar esses currículos (Diretor Professor Tom).

A professora Sol no mesmo sentido, afirma:

> Poderia fazer, reunir toda a comunidade escolar e discutir a questão do campo mesmo como seria propício, como poderia ser desenvolvido porque isso não é só questão de gestão, a questão pedagógica tem que ser desenvolvida por toda a comunidade escolar, pais, professores, direção, o meio rural, o pessoal que tá aqui, as fazendas os sítios, o pessoal que pode abraçar isso. (Professora Sol)

Os dados coletados nas entrevistas com o Diretor, professor Tom e com a Professora Maria apontam para a construção de um currículo contextualizado com a participação da comunidade escolar, quer dizer, um currículo vivo, presente. E, ainda, que traga a necessidade da comunidade para dentro da escola, pois é a comunidade escolar que sabe o que é importante a ser estudado. O currículo da escola do campo precisa trazer a vida para dentro de seus conteúdos. A lição de Molina (1999, p. 67) diz:

> É preciso rever os tempos e os espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar. Por exemplo, na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar num ambiente educado que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação de pessoa.

Um dos desafios é organizar os tempos e os espaços para atender a demanda e educar para as práticas sociais do campo e, ao mesmo tempo, os conhecimentos científicos já sistematizados, num permanente exercício de ler e atuar o no seu mundo, para transformá-lo e transformar-se num movimento de superação e aprimoramento dos saberes. Para Freire (1987, p. 10) "Não há homem absolutamente inculto. O homem "humaniza-se" expressando, dizendo seu mundo".

Por sua vez, nos dados coletados na entrevista com Professora Flor[xii] sobre o currículo, ela aponta para a seguinte proposta:

> O que precisaria ser feito é ser estudado, a gente visitar como havíamos propostos antigamente, a gente ver como que funciona, conhecendo o sistema para que isso realmente se concretize (Professora Flor).

Para esta professora, é necessário o estudo sobre o tema, visitar as escolas onde já funciona a educação do campo, para entender o funcionamento dessas escolas, para aplicar tal conhecimento na prática.

Podemos observar que existe, por parte dos professores e do diretor, uma consciência de como fazer uma pedagogia baseada no princípio democrático, porém, falta a iniciativa para buscar parcerias com entidades de Ensino Superior e outras como EMPAER, EMBRAPA, SINDICATOS, Secretarias Municipais de Agricultura, Instituições de Ensino Superior (com Projetos de Pesquisa e Extensão) e Cooperativas, com a finalidade de realizar trabalhos voltados temas relacionados à educação do campo.

Precisa-se do professor pesquisador para a transformação da realidade social, trazendo os saberes locais para a construção de ferramentas pedagógicas e apropriação pelos sujeitos dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Partir do conhecimento local para o conhecimento universal. Não é permanecer no senso comum, mas sair do senso comum para o conhecimento científico. “Educar é ter coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação” (Ghedin, 2012, p. 73). Sendo assim, educar é um processo contínuo na busca permanente de novas ações para o fazer pedagógico. A educação se revela como um ato político, ampliando assim seu sentido, rompendo com a dicotomia que separa o político do pedagógico. “A educação é um ato político, portanto ninguém educa sem um projeto de formação cultural, e esse projeto passa, necessariamente, por uma intencionalidade política (Idem, p. 73)”.

Isso nos leva a pensar a Educação do Campo com um plano de cargos e carreiras para os docentes que dê preferência para a contratação e efetivação daqueles professores que morem no campo próximo da escola. Com remuneração diferenciada, Plano de formação permanente e que sua carga horária seja dividida entre pesquisa, ensino e projetos pedagógicos relacionados ao

currículo diversificado, a fim de que o professor do campo deixe de ser um tarefeiro, para ser um pesquisador um propositor de ideias sustentáveis de desenvolvimento socioeconômico. Embora não se conceba a ideia de um professor que não seja um pesquisador, mas, sem tempo, o professor se torna refém das atividades diárias da escola. Para Caldart (2015, p. 25), os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno e de seu próprio funcionamento. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar esta realidade, tomando os dados levantados como matéria-prima do planejamento pedagógico. Com tempo para pesquisa o professor poderá sair dos muros da escola e buscar conhecer de fato a realidade da comunidade através de um inventário, que envolva toda a comunidade, e todos podem ser sujeitos da pesquisa, pais, professores e alunos. A realidade em que a escola está inserida é um laboratório aberto e um currículo vivo, presente e atuante.

Recurso didático: apostila

As práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal Boa Esperança, têm como material didático a apostila do Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo de Curitiba – PR. Este material didático é o que dita os conhecimentos que serão trabalhados na Escola. Esta posição tomada pela política municipal de educação vai contra os princípios defendidos pelos autores discutidos ao longo deste artigo, pois, não leva em consideração as percepções e as necessidades do povo do campo, suas histórias, suas lutas, suas conquistas. O mesmo traz um conteúdo de "mercado", com saberes urbanos sistematizados prontos e acabados em detrimento dos saberes do campo como retrógado, atrasado e ultrapassado. Supervalorização da cultura urbana e depreciação do estereótipo da cultura camponesa.

O material didático apostilado tem como objetivo fornecer subsídios básicos de ensino-aprendizagem, para os professores desenvolverem em sala de aula com os estudantes. A escolha do conteúdo não é neutra ela tem uma finalidade e uma razão de ser, ela representa um grupo social e detrimentos de outros com menores poderes econômicos, ideológicos e políticos, ou poderíamos dizer que ocorre a valorização da cultura dominante sobre os dominados do campo.

Aqui me propus analisar o conteúdo da apostila para verificar se encontro nela os conteúdos relacionados à realidade a qual a escola está inserida e se os

conteúdos estão relacionados com a realidade vivida pelos estudantes. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) permite que os professores escolham o livro didático e o MEC fornece também livros para a escola do campo com conteúdo voltado para o campo. Não é o que acontece com a apostila no município de Sorriso – MT. Neste referido município apostilas como material didático são adquiridas através de um processo licitatório, portanto, os professores não participam do processo de escolha.

A apostila que analisaremos é o volume um do sétimo ano sexta série, pois não tivemos acesso à coleção toda, para que pudéssemos fazer uma análise mais densa. Neste volume faremos uma análise dos conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e Ciências.

O capítulo destinado a Língua Portuguesa, trabalha os mitos, porém, são mitos da mitologia grega, deuses de olimpo: Apolo, Atena entre outros. Outros da Mongólia, como o mito da águia, a vespa e a andorinha. O Mito da conquista dos Espanhóis em Porto Rico, onde retrata o Índio como selvagem e Violento. O texto que mais me chamou atenção nesta análise chama-se: ***Amansando a Mulher,*** é um texto extremamente machista, e apresenta todas as formas de violência contra a mulher, ou seja, passa e ideia da mulher submissa ao homem através da violência.

Não encontramos conteúdos que se refiram à realidade do campo, quando o homem do campo aparece no texto, aparece descaracterizado como atrasado, o caboclo, com roupas remendadas, chapéus rasgados e fumando. A figura do "jeca".

Observando o capítulo destinado a geografia percebe-se que o texto trabalha o conflito pela terra, mas o conflito que ele traz é só entre os brancos e os povos indígenas, não trabalha o conflito pela terra onde envolve os povos do campo, como por exemplo, os acampados e os povos quilombolas. Nas imagens ilustrativas do livro não encontramos nenhuma do estado do Mato Grosso. As mais próximas são de Rondônia e Minas Gerais. Outro fato que nos chamou atenção nesta análise, são as imagens, quando estão relacionadas à Amazônia, Rondônia ou Minas Gerais, são imagem de Matas ou lavouras. Quando estão se referindo ao sul e sudeste as imagens são de fábricas, automóveis, cidades, pontos turísticos. O que denota uma má intenção, ou uma falta de conhecimento de quem escreve este material didático para ser usados como suporte no ensino-aprendizagem.

Em ciências a apostila trabalha a biodiversidade brasileira, nesta parte da apostila encontramos animais e plantas que são conhecidos de nossos estudantes como: anta, onça, pequi, cajueiro, ema, castanheira, entre outras. Porém, quando trata da diversidade de seres humanos traz brancos e negros. Não encontramos índios e asiáticos na configuração do povo brasileiro. Na formação da cultura brasileira, os textos escolhidos não trazem as contribuições valiosas dos povos indígenas e dos povos africanos.

Os povos do campo, não são retratados neste material, o campo que é retratado é o campo do agronegócio, da monocultura, do branco rico e “desbravador”, em detrimento do homem pobre trabalhador que luta pela terra e pela vida. Os textos não discutem a questão dos assentados, dos quilombolas, dos povos indígenas, produção sustentável, relação de gênero. Contradizendo a ideia de Arroyo (2012, p. 153) de se ensinar-aprender sobre as experiências dos sujeitos.

> Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distante, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos.

A apostila traz muitos endereços eletrônicos com exercícios e atividades para que os estudantes façam através da internet, porém o laboratório da escola está sem internet. E segundo o próprio levantamento feito pela escola e publicado do PPP (2014), 48% dos alunos não possuem internet, portanto, a metade dos estudantes fica excluída dessa inclusão que se supõem universalizada.

O que encontramos nas apostilas é o mesmo que retrata Castilho (2011, p. 172) ao analisar o livro didático utilizado, na comunidade quilombola, no período em que pesquisou:

> O ambiente rural é mostrado tangencialmente como um lugar distante, uma realidade à parte, um paraíso ecológico onde estão as plantas, os animais e os rios. As pessoas que moram no campo são pouco retratadas, mas a ideia é que são simples, mas felizes. As fotos que ilustram esses textos são de grandes fazendas, com muito gado, casas de alvenaria. Não se faz referência ao proletariado rural, das lutas que há no campo. Os conflitos de terra, o abandono governamental aos pequenos agricultores, o êxodo rural, o problema dos sem-terra e dos quilombolas não existem nesses livros.

O material analisado está longe da realidade dos estudantes, traz textos e exercícios que os mesmos terão dificuldades de interpretar, primeiro por não conhecerem os temas e segundo

porque, grande parte destes estudantes não tem acesso à internet, como ferramenta pedagógica. Portanto, o próprio conteúdo trabalhado na apostila fica a desejar, pois o mesmo fica restrito aquilo que o professor trabalha em sala de aula. Não tendo como realizar as atividades sugeridas na apostila para melhor fixar o conteúdo.

Considerações finais

Constatamos no decorrer desta pesquisa que o currículo da Escola Municipal Boa Esperança necessita passar por uma reformulação profunda para que o mesmo contemple a realidade escolar. Trazendo para o contexto do currículo pedagógico os sujeitos do processo educacional, professores, estudantes e os pais. Esses membros da comunidade escolar são os agentes, produtores e consumidores dos saberes adquiridos e produzidos na escola e na comunidade.

Evidenciamos que é necessária uma análise e elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, para que esses sujeitos tenha a oportunidade de discutir, repensar e reelaborar o documento de forma a contemplar as concepções, metodologias, conteúdos e outros que atenda a realidade do/no campo. Sendo necessário que este documento seja sempre visto e manuseado, lido e praticado por todos, contribuindo nas melhorias educacionais para a educação escolar da comunidade.

Essa educação deve considerar também a diversidade pluricultural, e os saberes da população do campo, associando aos seus projetos de vida nessa localidade. É necessário que os estudos sobre essa modalidade de ensino sejam discutidos nas formações de professores, permitindo fortalecer a identidade campesina, possibilitando repensar a prática pedagógica dos docentes. Essa realidade do ensino escolar do/no campo, deve ser compreendida na sua singularidade.

Ajuizar um currículo pedagógico do campo, com o campo, no campo e não para o campo. Incorporar elementos pedagógicos da realidade dos estudantes sua cultura, suas histórias, suas origens, elementos constantes na realidade dos estudantes. Para que os mesmos estabeleçam relação entre o conhecimento teórico e suas realidades cotidianas. Refletir sobre a educação do campo é pensar pedagogicamente um projeto de sociedade visando à emancipação cultural, educacional e econômica do povo do campo. Em conformidade com Caldart (2004, p. 14), “O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de

sociedade que integra o projeto da Educação do campo".

Portanto, a Escola Municipal Boa Esperança diante daquilo que observamos e pesquisamos, apresenta algumas dificuldades que precisam ser superadas para que de fato tenha uma educação do campo. O currículo é essencial e uns dos elementos primordiais para a efetivação desta modalidade de ensino. O fortalecimento da educação do campo passa pela reestruturação da própria escola enquanto mecanismo vivo de participação dos membros da comunidade escolar, tomadores de decisões com relação ao conteúdo do currículo a ser ensinado e uma formação de professores que atendam às necessidades específicas de cada realidade escolar. A defesa que os movimentos sociais fazem para uma educação do campo possibilitando que a mesma seja efetivada, leva em consideração o tripé: calendário, currículo e formação de professores. Durante a realização da pesquisa percebemos um desejo e também necessidades dos professores e demais membros da comunidade escolar em entender de fato do que trata a educação do campo e como implantá-la na escola. Com relação ao currículo os professores sugeriram a necessidade de reunir a comunidade para discutir com a Secretaria Municipal de Educação um currículo que incorpore os saberes e fazer da realidade da comunidade onde a Escola está inserida. Os mesmos apontaram também para a necessidade de ter uma formação específica para a educação do campo, uma vez que, todos possuem formação de nível superior, porém, nenhum deles têm formação para educação do campo. O calendário segundo eles é outro problema, pois o mesmo começa junto com o das escolas urbanas geralmente no início fevereiro e devido à estação da chuva muitos dias os estudantes do campo ficam sem aula, pois as estradas de terra não permitem que o transporte circule. Sendo assim os estudantes do campo ficam prejudicados.

A referida escola encontra-se distante 130 km da sede do município de Sorriso-MT, o que dificulta o atendimento por parte da Secretaria Municipal de Educação e a própria formação dos professores programada para a referida cidade fica comprometida devido à distância a ser percorrida pelos mesmos. O que acaba dificultando também a participação dos pais nas discussões mais profunda sobre o processo educacional da escola e consequentemente da própria comunidade.

Isso demonstra a necessidade de um trabalho de orientação, organização,

formação, e de uma Política Pública Municipal para a escola do Campo, visando à formação do quadro de professores, com currículo adequado às necessidades da comunidade, a participação efetiva e democrática de toda a comunidade nas decisões dos rumos da educação e da escola. Em suma, a integração da escola com a comunidade, na própria comunidade.

Referências

Araújo, M. P., & Silva, S. B. da (2012). Educação do campo e a reconstrução das territorialidades. In Garske, L. M. M., & Cunha, E. R. da. (Orgs.). *Educação do Campo: Intencionalidades políticas e pedagógicas.* Cuiabá: EdUFMT.

Arroyo, M. G. (2004). Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. *Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. (p. 54-62). Brasília, DF: Articulação nacional "Por Uma Educação do Campo".

Arroyo, M. G. (2012). *Currículo, território em disputa.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. (2004). In Molina, M. C., & Jesus, S. M. A de. *Educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília, DF: Articulação nacional da Educação do campo. (5), 10-30.

Caldart, R. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S. (Org.). *Dicionário de Educação do Campo.* (p. 257-265.). São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. (2015). Caminhos para Transformação da Escola. In Caldart, R., Stedile, M. H., Daros, D. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo*. (p. 115-175). São Paulo: Expressão popular.

Carvalho, A. L.; Cunha, E. R. da. (2012). Educação do campo: perspectiva para a construção de um currículo em movimento. In Garske, L. M. N., Cunha, E. R. da. (Org.). *Educação do Campo: Intencionalidades políticas e pedagógicas*. (p. 29-54). Cuiabá: EdUFMT.

Castilho, S. D. de. (2011). *Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas*. Cuiabá: EDUFMT.

Costa, L. G. da. (2012). A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In Ghedin, E. (Org). *Educação do Campo: Epistemologia e práticas*. (p. 117-136). São Paulo: Cortez.

Escola Municipal Boa Esperança. *Projeto Político Pedagógico (PPP).* Sorriso, 2014.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

___________. (2001). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Freitas, L. C. (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In Pistrak, M. M. (Org.) *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular.

Ghedin, E. (2012). A despolitização operada e a contra hegemonia construída pela escola do campo. In Ghedin, E. (Org). *Educação do Campo: Epistemologia e práticas*. (p. 63- 76). São Paulo: Cortez.

Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*.

Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica.

Machado, I. (2008). Qual a Organização Curricular Necessária à Escola do Campo? In *Currículo, Diversidade e Formação*. Carvalho, D. C., Grando, B. S., & Bittar, M. (Orgs.). (p. 191-2006). Florianópolis: Ed. Da UFSC.

Oliveira, C. J. de, & Santos, C. A. dos. (2008). Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In Fernandes, B. M., Ceroli, P. R., Oliveira, C. J. de., & Santos, C. A. dos (Orgs.). *Educação do campo: Campo Políticas Públicas-Educação*. (p.11-21). Brasília: INCRA/MDA.

Mészaros, I. (2008). *Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo.

Molina, M. C. (2006). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

___________; Sá, L. M. (2012). Escola do campo. In Caldart, R. S. (Org.) *Dicionário de Educação do Campo.* (p. 324-331). São Paulo: Expressão Popular.

Moreira, A. F. B. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Nascimento, C. G. do. (2009). *Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em Disputa.* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília.

Nérici, I. G. (1991). *Superação pela Educação: O caminho para a solução de dificuldades pessoais e sociais*. São Paulo: IBRASA.

Oliveira, S. S. de. (2014). (Org). *Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação.* Cuiabá-MT: Secretaria de Educação de Estado do Mato Grosso. www.seduc.mt.gov.br

Oliveira, L. M. T. de, & Campos, M. (2012). Educação básica do campo. In *Dicionário de Educação do Campo*. Caldart, R. S., Pereira, I. B., & Frigotto, G. (Orgs.). Rio de Janeiro/São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Pacheco, J. A. (2003). *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre, Artmed.

Sacristán, J. G; Gómez, A. I. P. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.

Santos, C. A. dos, & Fernandes, B. M. (Orgs.). (2008). *Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília.

Santos, A. V. dos, Almeida, L. S. C. de. (2012). Perspectivas curriculares para a Educação no Campo: Algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In Ghedin, E. (Org). *Educação do Campo: Epistemologia e práticas*. (p. 137-156). São Paulo: Cortez.

Silva, M. E. (2012). *A Reinterpretação Curricular no Contexto da Política de Currículo Apostilado de Ensino de Sorriso-MT*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Silva, T. T. da., & Moreira, A. F. B. (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade.* São Paulo: Cortez.

Sorriso. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2004). *Plano Municipal de Educação – PME*. Lei nº 1.307/2004; Sorriso.

Spinelli, L. S. F. (2013). *Trabalho Pedagógico, Planejamento e Organização do Espaço Educativo*. EduFMT, Cuiabá-MT.

[i] A palavra currículo vem do latim *Curriculum*, de *currere*, "correr" que significa carreira, curso, percurso, pista de do àquilo que deveria ser ensinado nas escolas, fazendo referência ao conteúdo das disciplinas e ao plano de estudos de determinada matéria. A relação de matérias ou disciplinas com conteúdo organizado a partir de uma lógica sequencial (Spinelli, 2013, p. 24). O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolarização. (Sacristán & Gómez, 2000, p. 25).

[ii] Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (Moreira & Candau, 2007, p. 18).

[iii] Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com garantia do direito à educação. (Moreira, 2007, p. 12).

[iv] Nome Fictício.

[v] Nome fictício.

[vi] Nome fictício.

[vii] O município desde 2006 adotou como Política Municipal de Educação o método apostilado de Ensino. A partir deste momento o currículo apostilado virou sinônimo de qualidade de educação e carro chefe de campanhas políticas. Todo final de ano é feito uma licitação para aquisição das apostilas pela prefeitura até o momento ficou como ganhadora da licitação as editoras positivo e objetivo ambas do Paraná a editora que ganha a licitação fica responsável de fornecer o material didático e a formação para os professores do município. A formação consiste em como utilizar a apostila em cada bimestre, portanto um encontro de quatro horas para cada bimestre.

[viii] Nome Fictício.

[ix] Nome Fictício.

[x] Nome Fictício.

[xi] Nome Fictício.

[xii] Nome Fictício.

Recebido em: 28/06/2016
Aprovado em: 23/07/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Porto, I., Barros Neta, M. A., & Pereira, L. S. (2016). As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 147-170.

ABNT:
Porto, I., Barros Neta, M. A., & Pereira, L. S. As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 147-170, 2016.

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors

[PT] SUBMISSÕES
Diretrizes para Autores

1. Ao enviar o trabalho, os (as) autor (as/es) deverá encaminhar uma declaração alegando transferir seus direitos autorais para a revista, que seu manuscrito é um trabalho inédito e original, não está sendo submetido a qualquer outra revista (nacional ou internacional) para publicação, não apresenta conflitos de interesse, atende a todos os procedimentos éticos da pesquisa científica e conta com a sua autorização para ser publicado.

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo publica artigos de mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (orientador com titulação mínima de mestre ou doutor).

2. Os conteúdos dos textos e as opiniões emitidas nos manuscritos publicados neste periódico são de inteira responsabilidade dos (as) autor (as/es), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

3. Em alguns casos que a revista entender for necessário, quando apropriado e solicitado, o (a) autor (a) deverá enviar para a revista um atestado de que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição.

4. Os Dossiês Temáticos podem ser organizados por pesquisadores doutores nacionais e estrangeiros, como proposta para publicação na revista.

5. Os documentos suplementares são aqueles que se referem a conjuntos de dados, instrumentos de pesquisas entre outros (como por exemplo, a declaração que se refere o item 1), que não se enquadram no corpo do texto. Assim, quando necessários na submissão (enviados pelo autor (a) na etapa de submissão), não devem conter qualquer tipo de identificação de autoria.

Obs. Não haverá qualquer tipo de pagamento aos autores que tiverem seus manuscritos publicados nesta revista. A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, com o objetivo de socializar conhecimento e contribuir para o avanço científico da área da pesquisa em Educação do Campo e, consequentemente, para a Educação em geral.

6. No processo de submissão (envio) do manuscrito à Revista Brasileira de Educação do Campo (*on line*, pelo site da Revista, acesso com login e senha:

(http://revista.uft.edu.br/index.php/campo), deverão ser inseridas nos sistema da Revista informações como: nome (s) completo (s) do/da (s) autor (as) (es), (no máximo três), seu (s) endereço (s), filiação institucional e o email do (a) autor (a) principal para correspondência, além de seu endereço físico institucional. Essas informações não devem ser inseridas no texto, apenas no sistema da Revista.

7. Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

8. A Revista Brasileira de Educação do Campo aceitará apenas uma publicação por ano na revista, do (a) mesmo (a) autor (a).

9. Com o objetivo de evitar a endogenia, a Revista Brasileira de Educação do Campo não permitirá uma porcentagem maior que 20% dos manuscritos publicados a cada edição da Revista, de autores (as) oriundos da Universidade Federal do Tocantins, de quaisquer campi.

10. A revista aceita submissões de manuscritos nos idiomas português, espanhol e inglês.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá obrigatoriamente relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

13. Os(as) autores(as) deverão referenciar de maneira explícita outras publicações de outros(as) autores(as) citadas no seu trabalho. DEVE-SE EVITAR TOTALMENTE A PRÁTICA DE PLÁGIO.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract*, *keywords*; *resumen*, *palabras-clave*; Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.
Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem tem títulos/referências abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da **APA** (***American Psychological Association*** **(APA) - 6. ed.** no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado) pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: "inserir hiperlink", e deve estar ativo.

[PT] **PADRÕES DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES**

1. As referências deverão vir após o texto, serem organizadas em ordem alfabética e alinhadas à esquerda. Deverão se basear na norma da ***American Psychological Association*** **(APA) - 6. ed.**, para melhor indexação e internacionalização do periódico. Todos os(as) autores(as) utilizados no trabalho obrigatoriamente deverão ser citados nas referências.

2. EM CITAÇÕES NO CORPO DO TEXTO:
Para um autor: Costa (2015) ou (Costa, 2015);
Para dois autores: Barbosa e Oliveira (2012) ou (Barbosa & Oliveira, 2012);
Para três autores: Silva, Freire e Araújo (2009) ou (Silva, Freire & Araújo, 2009); ou usar et al. se os autores estiverem dentro de parênteses.
Para mais de três autores: Silva et al. (2008) ou (Silva et al., 2008).

3. NAS REFERÊNCIAS:

ARTIGOS DE PERIÓDICOS/REVISTAS CIENTÍFICAS

Um autor
Vieira, D. (2015). História da Educação. *Educação e Social*, *37*(1), 4-24.
(Obs. o número 37 se refere ao volume da revista/periódico, e o 1 ao número da revista/periódico).

Dois autores
Moreira, D., & Silva, M. (2014). Arte-Educação. *Revista Arte*, *37*(1), 344-355.

Três autores
Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Educação do Campo. *Revista Social*, *12*(1), 23-45.

Quatro autores
Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, *12*(1), 23-45.

Cinco autores
Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Seis ou mais autores
Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca. (2010). História da Sociedade. *Revista Social*, *9*(1), 33-47.
Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas da Educação do Campo. *Revista Estadual*, *3*(1), 22-33.
(Neste caso, na referência coloca-se até 7 autores. Se tiver mais de 8 autores, coloca-se os 6 primeiros, depois reticências e, posteriormente, o último autor)

Autoria Desconhecida
O problema do método. (2010). São José dos Campos: Editora da Cidade.
(Neste caso, quando não há autor, a referência deve-se iniciar pelo título, em itálico. A citação no corpo do texto deve vir com esse título em itálico ou entre aspas).

Com autor (a) organizador (a) de livro
Silva, D. (Org.). (2016). História da arte. *Revista visual*, *12*(1), 33-45.

Artigo com DOI
Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, *12*(35), 199-228. DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxx. (no lugar do "x", colocar o DOI).

ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO, MAS AINDA NÃO FOI PUBLICADO
Borges, A. (no prelo). A novidade camponesa. *Revista Científica*. Recuperado de: http://fageicnbek.pdf

TRABALHO NÃO PUBLICADO OU SUBMETIDO PARA PUBLICAÇÃO
Silva, J. (2016). *Sobre métodos de leituras visuais*. Manuscrito submetido para publicação.
(Neste caso, não se coloca o nome do periódico/revista ou Editora a qual foi submetido o trabalho).

OBS. Mais de 3 autores nas citações no corpo do texto, utiliza-se et al. Ex. Araújo et al. (2000) ou (Araújo, et al., 2000)

ARTIGO DE JORNAL
Freitas, A. (2000, 15 de julho). A noção da realidade. *Jornal da Cidade*, p. A1.

POSTAGEM EM BLOG
Vieira, A. (1999, 13 de julho). Sobre a luta camponesa. [Web log post]. Recuperado de http://fhqncjdjc.php

ANAIS DE EVENTOS (CONGRESSOS, SEMINÁRIOS ETC.)
Netto, G. (2005). O problema da estética. In *Anais da 2a Jornada de Educação de Uberlândia* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIVRO
Silva, D. (1995). *O campesinato*. São Paulo, SP: Editora Fontes.
Carvalho, D., & Souza, F. (2003). *Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Livreiro Editora.

CAPÍTULO DE LIVRO
Martins, H. (1980). Interpretação visual. In Souza, D. (Org.), *Teorias estéticas*. (pp.1-34). São Paulo, SP: Cortez.

TESE OU DISSERTAÇÃO
Gomes, G. H. (2016). *A ilustração camponesa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.
Kato, G. V. (1995). *Sobre histórias em quadrinhos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS IMPRESSOS
Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1998). São Paulo, Saraiva. Recuperado de: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/
Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS *ON LINE*
Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/
Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Recuperado de: http://www.senado.gov.br/sf

OBS. Para outros exemplos de referências, acesse o site da APA: http://www.apastyle.org/

[EN] **GUIDELINES AND INSTRUCTIONS FOR AUTHORS**

1. By submitting the manuscript, the authors must submit a statement claiming transfer their copyright to the journal, that your manuscript is a new and original paper, is not being subjected to any other scientific journal to publication, does not present conflicts of interest, meets all the ethical procedures of scientific research and has your permission to be published.

2. The content of the texts and the views expressed therein are the sole responsibility of author.

3. Where appropriate and requested, must be sent the scientific journal a certificate that the research was approved by the Ethics Committee of the institution.

4. Thematic Dossier can be organized by doctoral researchers, as proposed for publication in the journal.

5. Additional documents are those that refer to data sets, research instruments among others, that do not fit in the text. Thus, when required in the submission (submitted by the author (a) the submission stage), must not contain any identification of authorship.

Note. There will not be any kind of payments to authors who have their manuscripts published in this journal. The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is an electronic journal open access, in order to socialize knowledge and contribute to the scientific advancement of the research area in the Rural Education (Countryside Education) and education in general.

6. In the submission process (sending) of the manuscript to the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) (online at the journal, access with login and password. URL: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/index), should be included in the journal system information such as name (s) complete (s) (s) author (s) (maximum three), his (s) address (s), institutional affiliation and email lead author for correspondence, as well as its institutional physical address. This information should not be inserted in the text, just in the journal system.

7. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) will only accept a publication per year in the journal by the same author.

8. The journal accepts submissions of manuscripts in Portuguese, Spanish and English.

9. The papers (articles, essays, reviews) must be submitted online, through the URL: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/index

10. In the Microsoft Office Word documents, author identification should be removed from the document properties (on the Word menu> Word Options or property).

11. If the manuscript has been previously published in conference proceedings, in the form of abstract or full text, (a) Author (a) shall mandatorily inform the situation in the text sent to the journal, on the first page.

12. Articles should contain: abstract, keywords; resumen, palabras clave; Introduction, Development (discussion) Conclusion and References.

13. The title should be in Portuguese, English and Spanish and have a maximum of 15 words.

14. The abstract and resumen should not exceed 200 words. Should contain the main manuscript information (problem and objectives of the paper, used methods, advances to the research area, main results and conclusions). They must be accompanied by a maximum of five keywords, separated by commas.

15. Manuscripts must be at least 15 and should not exceed 25 pages, including figures, tables and references. They should be written using the Windows Word processor (Word), Times New Roman, 12, spacing 1.5 lines and margins: lower, upper, left and right 2.5 cm. All pages should be numbered sequentially.

16. Color pictures are accepted (photos, drawings, maps). However, they should have a resolution of 300dpi, preferably saved in JPG format, and have size 12 cm x 8.5 cm. They must have titles / references below the figures and be sequentially numbered in Arabic numerals, when referred to in the text.

16. Citations should follow the APA (American Psychological Association).

17. When really necessary, the notes should be inserted in the final page in the text and should have explanatory character. Must have size 10 and not exceed three lines.

18. The file containing the paper (article, essay, review) to be attached (sent) by the journal web site (URL / journal website) during the submission on line must not exceed the size of 2MB or may be accompanied by any type of information that proves the authorship of the paper. It is necessary to maintain the anonymity of the author (s) (s) in the text and figures, tables etc.

19. If links are included in the text, it must follow the procedure in Word: "insert hyperlink", and must be active.

20. Manuscripts submitted to the journal should follow the guidelines of the APA (*American Psychological Association) - 6. ed.*

20.1. Citations in the paper, use to an author: Costa (2015) or (Costa, 2015); for two authors: Barbosa and Oliveira (2012) or (Barbosa & Oliveira, 2012); to three authors: Silva, Freire and

Araújo (2009) or (Silva, Freire & Araújo, 2009); for more than three authors: Silva et al. (2008) or (Silva et al., 2008).

20.2. **AN AUTHOR**
Vieira, D. (2015). History of Education. *Education and Social*, *37*(1), 4-24.

20.3. **TWO AUTHORS**
Moreira, D., & Silva, M. (2014). Art Education. *Art Journal*, *37*(1), 344-355.

20.4. **THREE AUTHORS**
Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca, S. (2013). Music history. *Social Journal*, *12*(1), 23-45.

20.5. **FOUR AUTHORS**
Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, *12*(1), 23-45.

20.6. **FIVE AUTHORS**
Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, *12*(1), 23-45.

20.7. **SIX OR MORE AUTHORS**
Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). History of the Company. *Social Journal*, *9*(1), 33-47.
Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca…Pereira, A. (2010). Perspectives of Rural Education. *State Journal*, *3*(1), 22-33.

AUTHOR UNKNOWN
20.8. *The problem of method*. (2010). São José dos Campos: Publisher City.
(In this case, when there is no author, reference should be initiated by the title in italics. The citation in the text should come with that title in italics or quotation marks).

WITH AUTHOR ORGANIZER BOOK
20.9. Silva, D. (Eds.). (2016). Art history. *Visual Journal*, *12*(1), 33-45.

ARTICLE WITH DOI
30.0. Smith, A. B. (1990). Peasant visuality. *Tocantinense*, *12*(35), 199-228. DOI:

ARTICLE ACCEPTED FOR PUBLICATION, BUT HAS NOT BEEN PUBLISHED
30.1. Borges, A. (in press). The peasant novelty. *Scientific Journal*. Retrieved from: http://fageicnbek.pdf

TEXT NOT POSTED OR SUBMITTED FOR PUBLICATION
30.2. Silva, J. (2016). *About methods for visual readings*. Manuscript submitted for publication.
(In this case, do not put the name of the journal or Publisher which the work was submitted).

NEWSPAPER ARTICLE
30.3. Freitas, A. (2000, July 15). The notion of reality. *Journal of the City*, p. A1.

POSTING IN BLOG
30.4. Vieira, A. (1999, July 13). About the peasant struggle [Web log post]. Retrieved from http://fhqncjdjc.php

EVENT PROCEEDINGS (CONFERENCES, SEMINARS ETC.)
30.5. Netto, G. (2005). The problem of aesthetics. In Proceedings of the 2th Day of Uberlândia Education (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

[SP] **INSTRUCCIONES A LOS AUTORES**

1. Mediante la presentación de la artículo, el autor deben presentar una declaración afirmando transferir sus derechos de autor a la revista, que su manuscrito es un trabajo único y original, no está siendo sometido a otra revista (nacional o internacional) para su publicación, no entre en conflicto de interés, que cumple con todos los procedimientos éticos de la investigación científica y tiene su permiso para ser publicado.

2. El contenido de los textos y las opiniones expresadas en el mismo son de la exclusiva responsabilidad del autor (s).

3. En su caso y solicitó, debe ser enviado a la revista un certificado de que la investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la institución.

4. Los archivos temáticos pueden ser organizados por los investigadores de doctorado nacionales y extranjeros, tal como se propone para su publicación en la revista.

5. Los documentos adicionales son aquellos que se refieren a conjuntos de datos, instrumentos de investigación, entre otros, que no encajan en el texto. Por lo tanto, cuando sea necesario, en la presentación (presentado por el autor (a) la fase de presentación), no debe contener ningún tipo de identificación de la autoría.

Nota. No habrá ningún tipo de pagos a los autores que tienen sus manuscritos publicados en esta revista. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una revista electrónica de acceso libre y abierto, con el fin de socializar el conocimiento y contribuir al avance científico del área de investigación en el campo de la educación rural y por lo tanto para la educación en general.

6. En el proceso de envío del manuscrito a la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) (en línea en el sitio web de la revista, con el acceso de usuario y contraseña. Site: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo / index), debe incluirse en el sistema de información de la revista, como el nombre (s) completo (s) (s) autor (s) (máximo tres), su email electrónico, afiliación institucional y autor de correo electrónico para la correspondencia, así como su dirección física institucional. Esta información no debe ser insertada en el texto, sólo en el sistema de revista.

7. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) sólo aceptará una publicación por año en la revista del mismo autor (a).

8. La revista acepta presentaciones de manuscritos en portugués, español e Inglés.

9. Los textos (artículos, ensayos, reseñas) deben presentarse en línea, a través del Portal: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/index

10. En los documentos de Microsoft Office Word, la identificación del autor debe ser eliminado de las propiedades del documento (en el menú Word> Opciones de Word o la propiedad).

11. Si el manuscrito ha sido publicado previamente en las actas de congresos, en forma de resumen o texto completo, (a) autor (a) deberá informar obligatoriamente la situación en el texto enviado a la revista, en la primera página.

12. Los artículos deben contener: resumen, palabras clave; abstract, keywords; Introducción, Desarrollo (discusión) Conclusión / Consideraciones finales y Referencias.

13. El título debe ser en portugués, Inglés y español y tienen un máximo de 15 palabras.

14. El resumen y el abstract no deben exceder las 200 palabras. Debe contener la información principal del manuscrito (problema y los objetivos del trabajo, los métodos utilizados, Los avances en el ámbito de la investigación, los resultados principales y conclusiones). Ellos deben estar acompañados por un máximo de cinco palabras clave, separadas por comas.

15. Los artículos deben ser de al menos 15 y no deben exceder las 25 páginas, incluyendo figuras, tablas y referencias. Ellos deben ser escritos utilizando el procesador de textos de Windows (Word), Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5 líneas y márgenes: superior, inferior, izquierda y derecha de 2,5 cm. Todas las páginas deben estar numeradas secuencialmente.

16. Imágenes en color se aceptan (fotografías, dibujos, mapas). Sin embargo, deben tener una resolución de 300dpi, preferiblemente guardado en formato JPG, y tienen un tamaño de 12 cm x 8,5 cm. Deben tener títulos / referencias a continuación las cifras y estar numeradas consecutivamente en números arábigos, cuando se hace referencia en el texto.

17. Las citas deben cumplir con las normas de **APA (*American Psychological Association*) - 6. ed**.

18. Cuando realmente necesario, las notas deben insertarse en la última página de texto y debe tener carácter explicativo. Debe tener el tamaño 10 y no superior a tres líneas.

19. El archivo que contiene la obra (artículo, ensayo, crítica, reseña) que se adjunta (enviado) por el sistema de revista (Portal / web de la revista), durante la presentación en línea no debería exceder el tamaño de 2 MB o puede estar acompañada de ningún tipo de información que confirma la autoría de la obra. Es necesario mantener el anonimato del autor (s) (s) en el texto y figuras, tablas, etc.

20. Los comentarios pueden ser enviados sin seguir las normas de formato establecidas por la revista. Si se aprueba, será adecuada a las normas de la Revista Brasileña de Educación Rural.

21. Si los enlaces se incluyen en el texto, se debe seguir el procedimiento en Word: "Insertar hipervínculo", y debe estar activo.

22. Las referencias deben venir después del texto, están ordenados alfabéticamente y alineados a la izquierda. Ellos deben estar basadas en el estándar de la APA (*American Psychological Association*) - 6. ed., para una mejor indexación y la internacionalización de la revista. Todos los autores utilizados en el trabajo deben mencionarse obligatoriamente en las referencias.

23. citas en el texto, utilizan a un autor: Costa (2015) o (Costa, 2015); por dos autores: Barbosa y Oliveira (2012) o (Barbosa & Oliveira 2012); a tres autores: Silva, Freire y Araújo (2009) o (Silva, Freire & Araujo, 2009); durante más de tres autores: Silva et al. (2008) o (Silva et al., 2008).

ARTÍCULOS

Un autor

Vieira, D. (2015). Historia de la Educación. *Educación y Social, 37*(1), 4-24.

Dos autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Educación técnica. *Art Journal, 37*(1), 344-355.

Tres autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Historia de la Música. *Diario Social, 12*(1), 23-45.

Cuatro autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social, 12*(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, *12*(1), 23-45.

Seis o más autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). Historia de la Compañía. *Revista Social, 9*(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas de la educación rural. *Diario Estado, 3*(1), 22-33.

Autor desconocido

El problema del método. (2010). São José dos Campos: Editorial Ciudad.

(En este caso, cuando no hay autor, la referencia debe ser iniciado por el título en cursiva. La cita en el texto debe venir con ese título en cursiva o comillas).

Con el autor (a) organizador (a) libro

Silva, D. (Eds.). (2016). Historia de la arte. *Visual Journal, 12*(1), 33-45.

El artículo con el DOI

Smith, A. B. (1990). visualidad campesino. *Tocantinense, 12*(35), 199-228. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXX. (En lugar de "x", colocando el DOI).

ARTÍCULO Aceptado para su publicación, pero no ha sido publicado
Borges, A. (en prensa). La novedad campesino. *Diario científica*. Obtenido de: http://fageicnbek.pdf

El trabajo no ENVIADOS O presentado para su publicación
Silva, J. (2016). *Acerca de los métodos para las lecturas visuales*. Manuscrito presentado para su publicación.
(En este caso, no ponga el nombre de la revista o editor que se haya presentado la obra).

ARTÍCULO DE PERIÓDICO
Freitas, A. (2000, 15 de julio). La noción de la realidad. *Diario de la Ciudad*, p. A1.

BLOG INTERNET
Vieira, A. (1999, 13 de Julio). Sobre la lucha campesina [Web mensaje de registro]. Obtenido de http: //fhqncjdjc.php

PROCEDIMIENTOS DE EVENTOS (conferencias, seminarios, etc.)
Netto, G. (2005). El problema de la estética. En Actas de la *2a Jornada de Educación Uberlândia.* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIBRO
Silva, D. (1995). *El campesinado*. Sao Paulo, SP: Editora fuentes.
Carvalho, D., y Souza, F. (2003). *Educación Rural*. Río de Janeiro, RJ: Editorial librería.

CAPÍTULO DE UN LIBRO
Martins, H. (1980). La interpretación visual. En Souza, D. (Eds.), *Estética teorías.* (pp.1-34). Sao Paulo, SP: Cortez.

Tesis o disertación
Gomes, G. H. (2016). *La ilustración campesino* (Tesis). Universidad Federal de Tocantins, Tocantins.

Política Editorial / Editorial Policy

[PT] **Foco e Escopo da Revista**

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, de periodicidade semestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios, Entrevistas e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: **História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.**

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica de qualidade que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de mestre ou doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação semestral do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e inglês.**

A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

Na seção de ***Artigos***, serão publicados artigos originais, realizados ou em andamento, sob diferentes temas referentes à Educação do Campo. Na seção ***Ensaios***, serão publicados textos ensaístas de temas relacionados à Educação do Campo. Na seção ***Resenhas***, serão publicadas resenhas de livros publicados nos últimos três anos, de temas pertinentes à Educação do Campo, e Educação em geral. Na seção ***Dossiês Temáticos***, serão publicados grupos de artigos temáticos relacionados a um dos campos da pesquisa da Revista Brasileira de Educação do Campo. Na seção ***Entrevistas***, serão publicadas entrevistas de professores/pesquisadores com relevante experiência e contribuição no campo da pesquisa em Educação do Campo e, Educação, em Geral. Além disso, o periódico reserva o direito de publicar edições especiais em seus números.
O título abreviado da revista é **Rev. Bras. Educ. Camp.**, que deve ser usado em bibliografias que citarem esta revista.

[EN] **AIMS & SCOPE**

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), biannually, publishes original articles resulting from theoretical and / or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policy; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult of Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a quality of scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, mainly in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a biannual publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor of Rural Education (Countryside Education) with specialization in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. **Publishes papers in Portuguese, Spanish and English**. The journal receives manuscripts streaming. It is a Scientific Journal open access, ***No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.***

The abbreviated title of the journal is Rev. Bras. Educ. Camp., Which should be used in bibliographies citing the journal.

[SP] **TEMÁTICA Y ALCANCE**

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educacão do Campo), dos veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una publicación semestral del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus Tocantinópolis. **Publica textos en portugués, español e Inglés. La revista recibe**

manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.

El título abreviado de la revista es Rev. Bras. Educ. Camp., Que debe ser usado en bibliografías, citando la revista.

[PT] **Avaliação pelos Pares**

Todos os textos submetidos à revista serão analisados pela equipe editorial, quanto o atendimento às normas e ao escopo da revista. Caso seja aprovado nesta primeira fase, o texto será encaminhado a dois pareceristas ou avaliadores *ad hoc* (**avaliação cega por pares / *blind review***) da área de conhecimento da pesquisa, que emitirão pareceres quanto a sua aceitação ou não, visando à qualidade científica do manuscrito e relevante contribuição para a pesquisa em educação. O artigo será aprovado se receber dois pareceres favoráveis. O artigo será recusado se receber dois pareceres desfavoráveis. Caso haja um parecer favorável e outro desfavorável entre os pareceristas, o manuscrito será encaminhado a um terceiro avaliador.
O prazo para resposta da aceitação ou recusa dos manuscritos enviados a Revista Brasileira de Educação do Campo pode variar de acordo com o processo das avaliações, as quais os pareceristas ou avaliadores ad hoc poderão solicitar modificações e/ou correções dos textos enviados a revista pelos (as) autor (a/es).

O tempo médio de processamento dos manuscritos pode ser de até 6 (seis) meses, considerando o tempo de submissão e data de publicação.

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 10 (dez) dias. Posteriormente, após nova reavaliação do texto feita por um parecerista ou avaliador ad hoc, o manuscrito passará para a etapa final, que consiste no encaminhamento para a publicação.

Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:
1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA (*American Psychological Association*)**
Obs. Os avaliadores deverão estar cadastrados no sistema da revista.

[EN] **REVIEW PROCESS FOR SUBMISSIONS**

All papers submitted to the journal will be analyzed by the Editorial Board Review, aimed at checking the compliance with the guidelines and the journal's scope. If approved this first step, the text will be sent to two reviews (Blind Review) Research Knowledge area who will give an review as to its acceptance or not, aiming at scientific manuscript quality and relevant contribution to research scientific in education.

The deadline for response of acceptance or rejection of manuscripts submitted to journal may vary according to the process of assessments, which the reviewers may request modifications and / or corrections to be made in the manuscripts.

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:
1. Relevance, contribution and theme area for scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. The relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argument;
5. Use the appropriate and updated bibliography.

[SP] **EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS POR LOS COLABORADORES DE LA REVISTA**

Los textos presentados a la Revista serán analizadas por los editores, destinadas a comprobar el cumplimiento de las normas y el alcance de la revista. Si se aprueba este primer paso, el texto será enviado a dos evaluadores ad hoc (evaluación ciega por pares) Investigación Área de conocimiento que va a dar una opinión en cuanto a su aceptación o no, con el objetivo de la calidad científica y relevante manuscrito contribución a la investigación en la educación. El plazo para la respuesta de aceptación o rechazo de los manuscritos presentados a la Revista puede variar de acuerdo con el proceso de las evaluaciones, que los revisores pueden solicitar modificaciones y / o correcciones a realizar en los textos.

Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:
1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

Diretrizes de Avaliação

[PT] **Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:**
1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA** (***American Psychological Association***)

OBS. OS AVALIADORES DEVERÃO LEVAR EM CONSIDERAÇÃO AS NORMAS DA APA (*American Psychological Association*), E NÃO DA ABNT, NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS. MAIORES INFORMAÇÕES: http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/about/submissions#authorGuidelines

[EN] **The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:**

1. Relevance, contribution and theme area for scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the paper;
3. The relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argument;
5. Use the appropriate and updated bibliography.

[SP] **Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:**

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

[PT] **Política de Privacidade / Privacy Policy**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.
The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the services provided by this publication and is not available for other purposes or to third parties.

Política de Verificação e Combate a Qualquer Tipo de Plágio / Verification Policy and Fighting Any type of Plagiarism.

A Revista Brasileira de Educação do Campo seguirá as diretrizes contidas no COPE (*Committee on Publication Ethics*), não aceitando plágio de qualquer forma. Caso seja identificada alguma conduta de plágio nos manuscritos recebidos, os mesmos serão tratados de acordo com as orientações do COPE. Mais informações, pelo site: http://publicationethics.org/resources/flowcharts

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will follow the guidelines contained in the COPE (Committee on Publication Ethics), not accepting plagiarism anyway. If any conduct of plagiarism is identified in the manuscripts received, they will be treated according to the COPE guidelines. More information at website: http://publicationethics.org/resources/flowcharts

[PT] **Código de Ética e Conduta / Code of Ethics and Conduct**

A Revista Brasileira de Educação do Campo adotará códigos de ética e conduta, que serão descritas nesta seção.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will adopt codes of ethics and conduct, which are described in this section.

Fator de Impacto / Impact Factor
Global Impact Factor = 0.402 (2016)
http://globalimpactfactor.com/revista-brasileira-de-educacao-do-campo/

Configurações de Acesso e Segurança / Access and Security Settings

[PT] Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

[EN] This journal provides immediate open access to its content on the principle that freely available scientific knowledge to the public supports a greater global democratization of knowledge.

Periodicidade da Publicação / Publication Frequency

[PT] A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, de periodicidade semestral, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis.
[EN] The Brazilian Journal of Rural Education is an electronic journal of free and open access, biannual, at the Federal University of Tocantins, campus Tocantinópolis, Brazil.

Informação para Leitores / Information for Readers

[PT] Convidamos os leitores a se cadastrarem no serviço de notificação de publicação da revista. Clique em Cadastro no menu superior da página. O cadastro permitirá ao leitor receber o sumário via e-mail a cada nova edição. A lista procura também reivindicar um nível básico de apoio ou de leitura da revista. Leia a Política de privacidade, que assegura aos leitores que seus nomes e endereços informados não serão utilizados para outros fins.

[EN] We encourage readers to sign up for the journal publishing notification service. Click **Register** on the top of the homepage. This registration will result in the reader receiving the summary via email every new edition. The list also claim a basic level of support or journal reading. Read the privacy policy, which assures readers that their name and email address will not be used for other purposes.

Para Autores / For Authors

[PT] Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção Sobre a revista e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as Diretrizes para autores. É necessário que os autores se cadastrem no sistema antes de submeter um artigo; caso já tenha se cadastrado basta acessar o sistema e iniciar o processo de 5 passos de submissão.

[EN] Want submitting to this journal? We invite you to check the section **About** the journal and read the policies of sections available as well as the **Guidelines for authors** on the top of the homepage. It is necessary for the authors to enroll in the system before submitting an article; or if already registered can simply log in and begin the process 5 step .
Para Bibliotecários / For Librarians

[PT] Convidamos as bibliotecas a listar revistas de Acesso Livre em seus catálogos de revistas eletrônicas. Este sistema de publicação é desenvolvido também para ser hospedado e operado por bibliotecas, em apoio ao trabalho de publicação das revistas do seu corpo acadêmico (saiba mais acessando a página oficial do Open Journal Systems).

[EN] We encourage libraries to list this open access journal among its electronic journal. This publishing system is also designed to be hosted and operated by libraries, to support the work of publishing the journals of their academic body (learn more by visiting the official website of the Open Journal Systems).

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO / CONDITIONS FOR SUBMISSION

[PT] A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista. Caso tenha sido publicada em forma de resumo simples ou expandido, deve-se informar ao editor e no manuscrito enviado.

[EN] The contribution is original and unpublished, and is not being evaluated for publication by another journal.

[PT] O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF, e não ultrapassa 2MB.

[EN] The submission file is in Microsoft Word, OpenOffice or RTF, and does not exceed 2MB.

[PT] URLs para as referências foram informadas quando possível.

[EN] URLs for the references have been possible.

[PT] O texto está em espaço 1,5; usa uma fonte de 12-pontos Times New Roman; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos, e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm.

[EN] The text is in space 1.5; It uses a font 12-point Times New Roman; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); Figures and tables are inserted in the text, not at the end of the document in the form of attachments, and margins 2.5

[PT] O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na página Sobre a Revista, principalmente, no que se refere a *American Psychological Association* (APA).

[EN] The manuscript adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the **Instructions for Author**, on homepage link **About the Journal**, especially as regards the American Psychological Association (APA).

[PT] Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos, ensaios, resenhas, dossiês e entrevistas), as instruções disponíveis em Assegurando a avaliação pelos pares cega foram seguidas.

[EN] In case of submission to a section with peer review (articles, essays, reviews, interviews and dossiers), the instructions available in Ensuring the evaluation by the blind peer review were followed.

[PT] Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor foi removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

[EN] Microsoft Office Word documents, identifying the author was removed from the document properties (on the Word menu > Word Options or Properties) to avoid anonymity break.

PERMISSÕES / PERMISSIONS

[PT] **Proposta de Aviso de Direito Autoral Creative Commons**

1. Proposta de Política para Periódicos de Acesso Livre

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

a. Autores mantém os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

b. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

c. Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado (Veja O Efeito do Acesso Livre).

[EN] **Proposal for Copyright Notice Creative Commons**

1. Policy Proposal to Open Access Journals

Authors who publish with this journal agree to the following terms:

A. Authors retain copyright and grant the journal right of first publication with the work simultaneously licensed under the Creative Commons Attribution License that allows sharing the work with recognition of its initial publication in this journal.

B. Authors are able to take on additional contracts separately, non-exclusive distribution of the version of the paper published in this journal (ex .: publish in institutional repository or as a book), with an acknowledgment of its initial publication in this journal.

C. Authors are permitted and encouraged to post their work online (eg .: in institutional repositories or on their website) at any point before or during the editorial process, as it can lead to productive exchanges, as well as increase the impact and the citation of published work (See the Effect of Open Access).